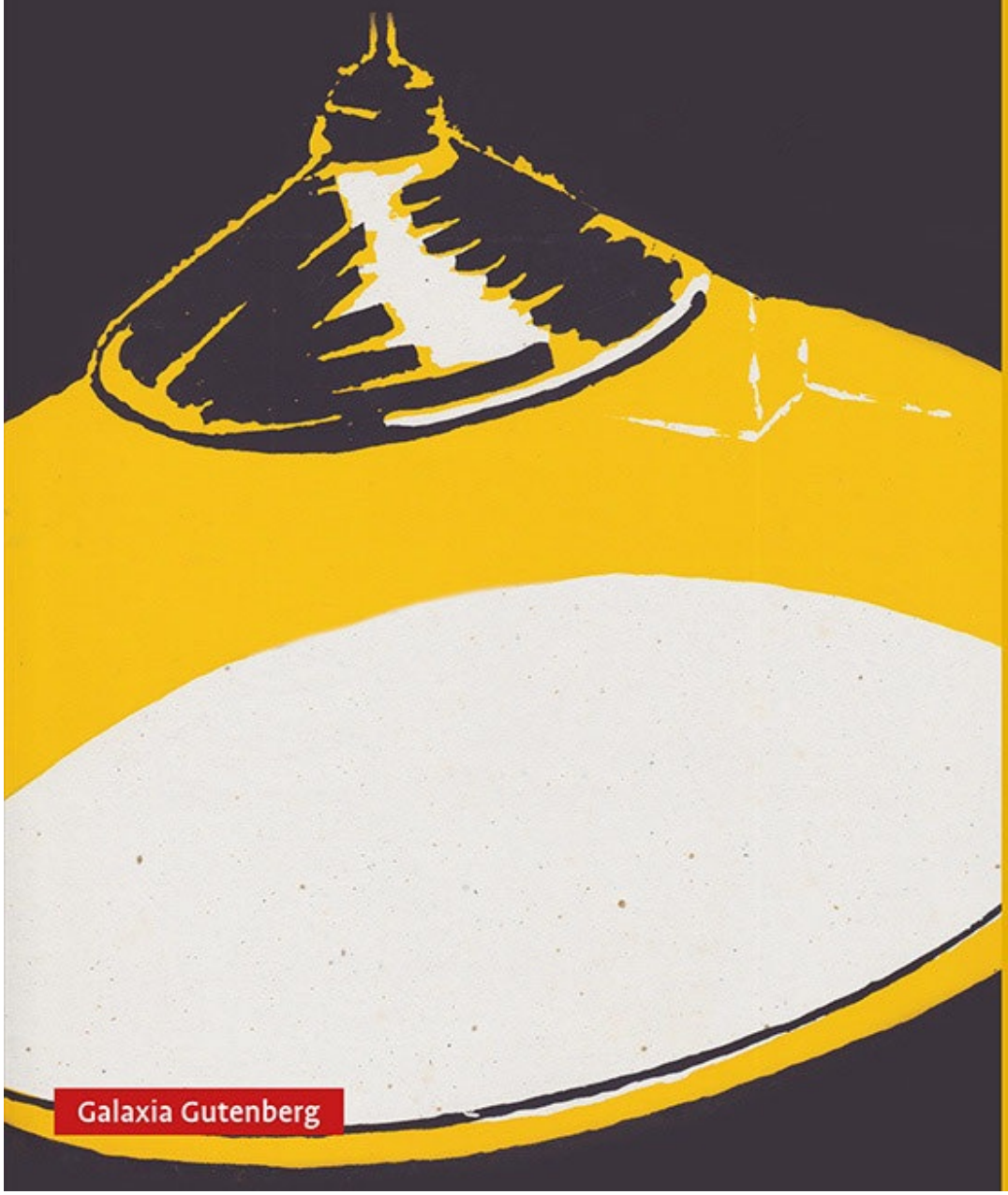
Marina Garcés

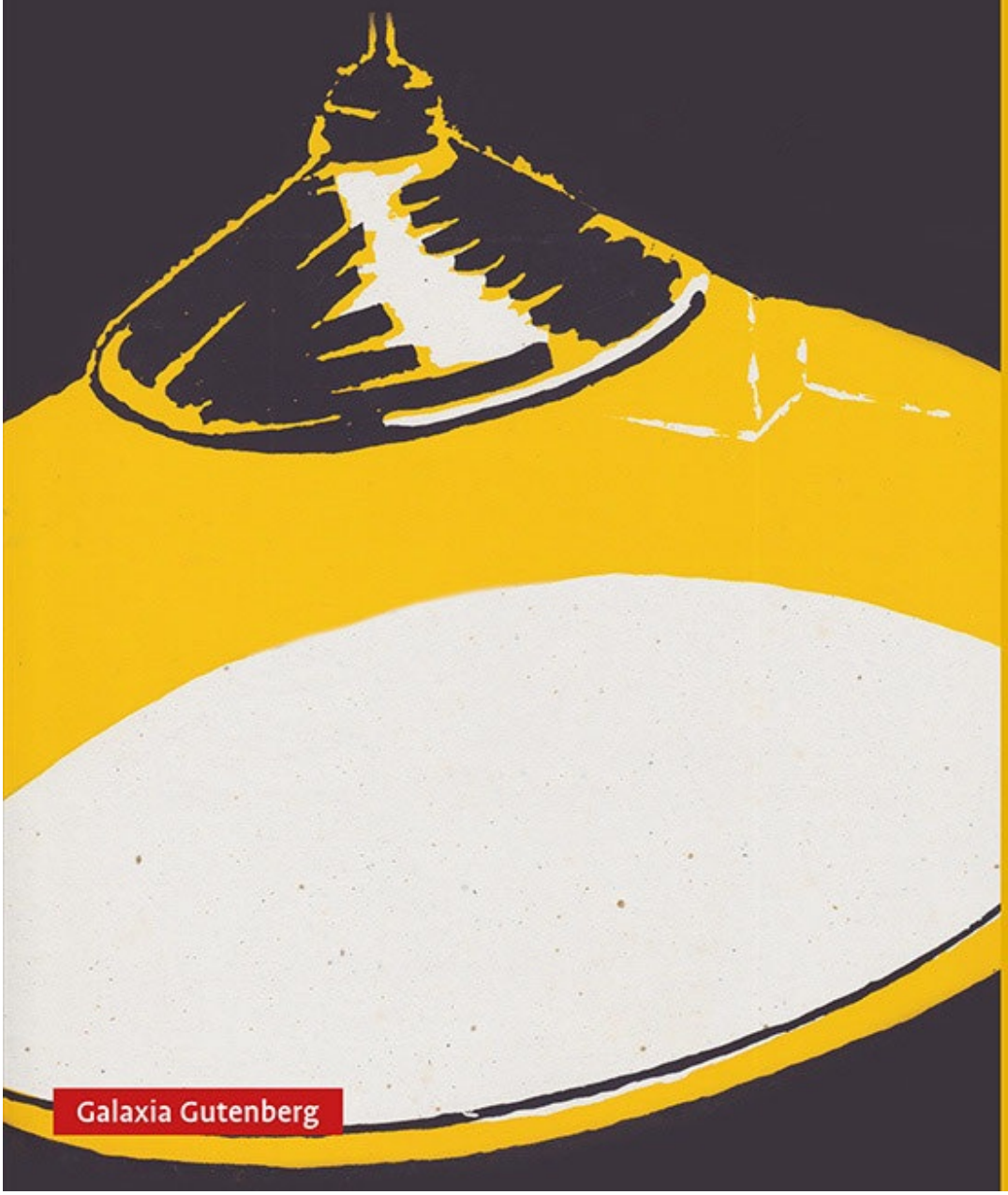
Escuela de aprendices



Galaxia Gutenberg

Marina Garcés

Escuela de aprendices



Galaxia Gutenberg

Marina Garcés

Escuela de aprendices

Galaxia Gutenberg

Publicado por:

Galaxia Gutenberg, S.L.

Av. Diagonal, 361, 2.º 1.ª

08037-Barcelona

info@galaxiagutenberg.com

www.galaxiagutenberg.com

Edición en formato digital: noviembre de 2020

© Marina Garcés, 2020

© del diseño de «No queremos saber»: Bendita Gloria, 2020

© Galaxia Gutenberg, S.L., 2020

Imagen de portada:

El futuro debajo de un pámpano,

Ferran Miquel i Rigau

Conversión a formato digital: Maria Garcia

ISBN: 978-84-18218-88-0

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede realizarse con la autorización de sus

titulares, aparte las excepciones previstas por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 45)

he alçat un tenderol ran de la mar.

JOSEP CARNER

Índice

Prefacio

1. ¿CÓMO QUEREMOS SER EDUCADOS?

El aprendiz: un punto de vista

Artes y modos de hacer

Política y poética

No sabemos vivir

Una filosofía del aprendizaje

2. LA VERGÜENZA DE SER

Políticas del rostro

Ser y aparecer

La emoción del vínculo

El salto del león

La vergüenza de ser humanos

3. ACOGER LA EXISTENCIA

Poder ser

Existencias residuales

Mapas de acogida

En el umbral de la escuela

La maestra ignorada

4. A CUATRO MANOS

La invitación

Aprendizaje y reinvención

Las capacidades que no tenemos

Toda la cultura es un escaqueo

La escuela: donde volver a empezar

5. ELABORAR LA CONCIENCIA

Guerra de cerebros

Plasticidad y flexibilidad

El pliegue

Las afueras de la conciencia

6. ATRÉVETE A NO SABER

El acceso al conocimiento

Aprender a aprender

Saber no saber

Acoger la desproporción

7. SERVIDUMBRE ADAPTATIVA

La raíz oscura de la servidumbre

La construcción de la autoridad

Disrupción y adaptación

Oportunismo, cinismo, miedo

Carta a los estudiantes

8. LA ALIANZA DE LOS APRENDICES

El mito de la fabricación

La alianza de los aprendices es un encuentro

La alianza de los aprendices se basa en el aprecio mutuo

La alianza de los aprendices funciona por composición

La alianza de los aprendices genera un medio

La alianza de los aprendices hace iguales a los desiguales

9. DISPUTAR LOS FUTUROS

El tiempo de la promesa

Futuros póstumos

Opacidad

Saberes de futuro

Poéticas del tiempo

Políticas de la imaginación

Epílogo. No queremos saber

Prefacio

Nunca el tiempo es perdido.

MANOLO GARCÍA

La noche en que empezaban nuevas restricciones por la segunda oleada de COVID-19 en Barcelona, yo tenía que hacer una larga ruta en coche. Era la noche del 17 al 18 de julio de 2020. Conducía por la autopista y lloraba. De cansancio. De impotencia. De arbitrariedad. De un intenso sentimiento de pérdida. Aleatoriamente empezó a sonar una canción que no recordaba: «Nunca el tiempo es perdido», de Manolo García. La escuché varias veces seguidas y de golpe sentí que su estribillo era la expresión más dulce y a la vez más desafiante que nos podíamos decir unos a otros.

Perder el curso, perder el tiempo, perder oportunidades, perder experiencias, perder seguridades: son las amenazas con las que nuestra sociedad nos hace sentir siempre a punto de caer. Siempre estamos a punto de caer de la rueda del mercado de los presentes y de los futuros, si es que hemos llegado a entrar en ella. Muchos ni siquiera se acercan a tal posibilidad. Ya no han estado a tiempo. Son residuo antes de haber jugado su primera partida. Otros se mantienen en la marginalidad precaria y hacen de la cuerda floja ya no una aventura, sino una forma de extenuante normalidad. Unos cuantos, pocos, creen estar moviendo los hilos de todos los demás, pero lo único que hacen es vivir a la defensiva, preservando unos privilegios materiales y culturales que siempre ven a punto de perderse. Unos y otros no podemos perder el tiempo, porque el tiempo nos ha declarado la guerra.

La crisis de 2008 se saldó con lo que se llamó una «generación perdida». Fue una sentencia que se impuso cruelmente a través de los medios de comunicación y que nuestras sociedades, es decir, padres, madres, políticos, maestros, educadores sociales y los propios jóvenes aceptaron como una condena bíblica. Bien alimentados y bien formados, algunos pudieron irse. Otros se incorporaron resignadamente a la precariedad económica y existencial. Los más jóvenes

siguieron en las escuelas y en las universidades, sin saber qué hacían allí y aún no lo saben. Unos cuantos denunciaron la estafa y se organizaron para combatirla. Pero el fatalismo se impuso. De vez en cuando se pierde una generación, como se pierde una cosecha o un barco en una noche de tormenta. Son los soldados caídos en una guerra sin batallas. Desde entonces, la pérdida se ha convertido en una condición previsible y constante. El no-futuro ya no es un grito de protesta, sino un destino que sólo puede ser gestionado con más o menos miedo. Pero ¿alguien les preguntó «qué habéis vivido»? ¿Y «qué os veis capaces de vivir»? Quizá su tiempo a destiempo habría abierto otra mirada sobre nuestras vidas, un aprendizaje diferente de lo que podemos o podríamos ser. ¿Quién estaba preparado para escucharlos?

Llega 2020 y la pandemia de la COVID-19 se lleva a los más viejos y cae como una segunda ola de frustración sobre los más jóvenes. Sobre el conjunto de la sociedad proyecta una pregunta: ¿hemos aprendido algo? ¿Aprendimos algo de los efectos de la crisis financiera de 2008 y de su impacto social y político? ¿Aprenderemos algo del confinamiento vivido durante la pandemia y de sus consecuencias aún imprevisibles? La sensación más inquietante de nuestro tiempo es que parece que no, que no aprendemos nada. Reaccionamos continuamente, unos con miedo y a la defensiva, otros con gesticulación y a la ofensiva. Pero ¿qué significaría aprender algo? Las reflexiones de este libro se adentran en esta pregunta.

Los humanos somos quienes tenemos que aprenderlo todo y no aprendemos nunca nada. Esta es la tragedia de la educación, no como sistema formal de instrucción, sino como condición para llegar a ser lo que somos. Lo que nos hace humanos es tener que ser educados para ser. Y lo que nos hace humanos, también, es que ningún sistema educativo asegura que lleguemos a aprender nada importante ni que nos haga mejores. La historia de la humanidad escenifica esta tragedia: es una larga cadena de aprendizajes y una cadena aún más pesada de errores. Acumulamos tantos conocimientos como incomprensión, tantos inventos como desorientación. Entonces, ¿por qué educar? ¿Y qué aprender? ¿Son los aprendizajes, solamente, un mecanismo más o menos sofisticado de supervivencia y de competencia? ¿O son una práctica fundamental de creación y de transformación de nosotros mismos?

Abordar estas preguntas implica adentrarse en el problema de la educación sin dejarse atrapar por algunas de las trampas del debate pedagógico actual. Se trata de un debate encendido y polarizado que tiene efectos globales y realidades

locales. Sin embargo, aunque mueve montañas de recursos y de atención tanto académica como mediática, es un debate atado a una doble esterilidad: por un lado, la esterilidad de un código de valoración que se basa en contraponer tradición e innovación, vieja educación y novedades educativas. Por otro, la esterilidad de los debates que se reducen a cuestiones metodológicas. La educación no es un asunto que se pueda resolver solamente con innovación ni, tampoco, solamente con metodologías más sofisticadas. Es una práctica de renovación constante que pone en juego metodologías diversas, pero que se juega su sentido en otra pregunta: ¿por qué aprendemos? ¿Con quién y bajo qué horizonte de sentido? Está claro que esta pregunta no tiene una única respuesta. Cada uno de nosotros aprende, al mismo tiempo, por necesidad y por deseo, por obligación y por pasión, desde la coacción y desde la transgresión. Los aprendizajes nos inscriben en un mundo y al mismo tiempo hacen que lo desbordemos, que lo contestemos, que deseemos transformarlo. Nos vinculan y nos separan. Nos permiten entender de dónde venimos y nos hacen ver a dónde no queremos ir. La educación es un oficio muy antiguo, un conjunto de artes y maneras de hacer para el cual las metodologías son muy importantes. Pero cuando este campo de tensiones se reduce a un conflicto entre metodologías hemos perdido el sentido de lo que está ocurriendo. Y lo que está ocurriendo es que no tenemos respuesta para todas estas preguntas, solamente recetas que nos permiten disimular.

Perdemos el tiempo y el futuro es oscuro. Al final, éste es el mensaje que domina nuestras existencias de padres, maestros, aprendices, hijos, estudiantes, ciudadanos..., humanos que nunca sabremos ser humanos. La exhortación de Rousseau, «¡humanos, sed humanos!», es el abismo en el que se pierden todos nuestros aprendizajes. La promesa de la perfectibilidad se demuestra fallida, en términos históricos y antropológicos, pero también íntimos y existenciales. La experiencia no enseña y lo que hemos aprendido no nos prepara para un futuro mejor. Al contrario. Entonces, ¿por qué seguir perdiendo el tiempo y dirigiéndolo contra nosotros mismos? La tentación de la renuncia es fuerte. El abandono, la depresión, la retirada. Su otra cara son el cinismo, el oportunismo y el egoísmo que dominan tantas de las decisiones individuales y colectivas en la actualidad. También impregnan el día a día de las aulas. Son las diferentes caras o bien del hundimiento, o bien de una fuga hacia adelante impulsada por la frustración y por el miedo.

Nunca el tiempo es perdido. El estribillo de esta canción desafía la lógica devastadora y acoge el desperdicio, la pérdida, el sinsentido y el exceso. Muchos

estudiantes perdieron el curso en 2020 y lo volverán a perder en 2021. En la vida, todos perdemos tiempo continuamente, si lo contabilizamos así. Pero nadie tiene derecho a sentenciar que tu tiempo ha sido perdido. Como una mirada atenta o como una mano tendida, en el estribillo de esta canción hay un gesto que acoge la existencia. No hay nada que aprovechar ni que descartar, porque siempre vivimos en desproporción respecto a un tiempo que no podemos hacer nuestro, pero que tampoco podemos dejar que sea declarado perdido. Mi libro Nueva ilustración radical (Anagrama, 2017) terminaba con una consigna, «nos han robado el futuro, pero no podemos seguir perdiendo el tiempo». Escuela de aprendices, escrito en un tiempo en suspensión, responde a la exigencia y al deseo de hacer realidad estas palabras.

1

¿Cómo queremos ser educados?

Se habla mucho de educación. En los últimos años, lo que parecía ser un asunto gris y pesado para maestros abnegados y para pedagogos iluminados se ha puesto en el centro del debate público. Todo el mundo opina, las publicaciones sobre educación se disparan, los medios de comunicación ofrecen a estas cuestiones espacios de primera línea y la investigación, tanto pública como privada, le dedica cantidades cada vez mayores de inversión, tiempo y atención. Se habla mucho de educación, pues. Pero ¿cómo y por qué?

Hay momentos de la historia en los que la educación se convierte en un tema central. Son aquellos momentos en que la manera como una sociedad estaba siendo educada deja de ser evidente y entra en crisis. No son crisis pedagógicas. O lo son en la medida en que toda pedagogía no es solamente una receta metodológica, sino una visión del mundo. Cuando hay crisis educativas, lo que hay son crisis de mundo, crisis civilizatorias en las que se muestran los conflictos, los deseos, los límites y las posibilidades de cada sociedad y de cada tiempo histórico.

Ahora estamos en uno de estos momentos. Lo fue la Grecia antigua, donde los debates filosóficos y políticos entre escuelas de pensamiento, filósofos y otras voces activas de la vida pública se jugaban no sólo una disputa entre modelos teóricos, sino una rivalidad concreta sobre maneras de educar y de ser educados. ¿Por qué Platón tenía que expulsar a los poetas de la República? No sólo porque todas las artes, visuales y expresivas, fueran engañosas respecto a la verdad, sino sobre todo porque la poesía homérica, de tradición oral, tenía hasta entonces el monopolio educativo de la Grecia del momento y lo que Platón estaba planteando era un cambio social y político que afectaba la manera misma de ser de los griegos. ¿Por qué, en el mismo periodo histórico, los maestros taoístas dirigen un amplio y burlesco ataque a la educación confuciana, sus presupuestos y sus estructuras lingüísticas e institucionales? No sólo porque las filosofías dominantes siempre encuentran sus adversarios, sino porque ya en ese momento el confucianismo, como propuesta educativa de toda una civilización, estaba

consolidándose como el verdadero esqueleto y alma del imperio en formación, en este caso hasta nuestros días. De la misma manera, podríamos hablar de la importancia de los debates educativos durante la primera Ilustración, cuando nace lo que en Occidente conocemos estrictamente como pedagogía, y de la relevancia de la educación como práctica de transformación social durante todo el ciclo histórico de las revoluciones modernas, tanto en Europa como en los países colonizados y en las actuales sociedades postcoloniales, donde el debate pedagógico y epistemológico está especialmente encendido.

Ahora estamos en uno de estos momentos, aunque quizá no acabamos de ver cuáles son el sentido, el propósito y las razones de fondo de esta tensión educativa, entre la ruina de unos mundos, caducados y heridos, y la efervescencia de promesas de salvación, innovación y transformación que a menudo se presentan y se venden como un paraíso al alcance de la mano. De momento, lo que parece claro es que quien se ha tomado más seriamente que la educación es un terreno en el que están en juego las transformaciones del futuro son las principales fuerzas que impulsan el capitalismo actual: los bancos y las empresas de la comunicación. No sólo son quienes invierten más en proyectos educativos, sino que impulsan la renovación del discurso educativo y de las metodologías pedagógicas.

Que la educación en un mundo globalizado es un gran negocio es una obviedad. Grandes grupos de población joven se incorporan al mercado educativo global desde todos los continentes del mundo, al tiempo que la formación para toda la vida amplía la tipología y las necesidades de los clientes de la educación. Pero el interés va más allá de la mercantilización. Lo que está en juego es quién puede forjar las capacidades que decidirán los futuros de unas sociedades que no se reconocen en las instituciones vigentes. ¿Quién es el Estado para educar a nuestros hijos cuando vivimos vidas a la carta? ¿Qué hegemonías culturales son válidas para todos en sociedades no sólo diversas, sino cada vez más segregadas y guetizadas? ¿Qué autoridad tiene el maestro o la maestra sobre decisiones que las familias entienden, cada vez más, como decisiones privadas? Curiosamente, preguntas como éstas se convierten en una ofensiva compartida tanto por las fuerzas más neoliberales como por aquellas neoconservadoras que, desde ideologías y valores distintos, coinciden en el asalto a la educación pública, a su ideario y a sus compromisos sociales. Mientras, los movimientos sociales y las clases populares pierden protagonismo en la lucha por una educación capaz de abrir perspectivas de justicia social y miradas críticas.

A pesar de la complejidad de la situación, los debates actuales tienden a presentarse bajo un esquema argumental muy simple: la sociedad se está transformando radicalmente y se anuncian cambios hacia un futuro que no sabemos cómo será. Por lo tanto, la educación tiene que dejar atrás sus modelos tradicionales y orientarse hacia una actitud permanentemente innovadora, capaz de adaptarse a estos cambios. Se puede decir de distintas maneras, según el contexto social y cultural, pero en estos momentos éste es el esquema que domina el debate educativo global. La narración, muy simple, va de la tradición de un pasado conocido a la innovación que apunta a un futuro desconocido. Su argumento se basa en una constatación que difícilmente puede ser contrastada si no sabemos qué es lo que vendrá: nada de lo que conocemos sirve. Es un argumento que vacía de contenidos y de conflictos las preguntas, porque se orienta hacia un futuro en el que la incertidumbre es la única certidumbre.

El principal problema que reconoce el debate pedagógico actual parece ser, pues, el de cómo nos adaptaremos a aquello que no sabemos cómo será y cómo hacerlo de la manera más efectiva posible. La crisis de mundo queda reducida así al imperio de lo imprevisible y los buenos resultados educativos a la capacidad de generar respuestas efectivas para ello. Desde este paradigma, el único conflicto es la competitividad. ¿Quién será más capaz, ya sean individuos o sociedades, de generar estas respuestas eficientes para adaptarse a los cambios? Así, el debate queda deliberadamente neutralizado como una rivalidad entre metodologías. Pueden ser más o menos efectivas, más o menos seductoras, más o menos acertadas…, pero en definitiva, ganadoras o perdedoras dentro del mercado de futuros de la educación.

Por todo ello, es preciso salir de este marco predefinido y volver a las preguntas básicas. ¿Qué queremos saber? ¿De quién y con quién podemos aprender lo esencial para vivir mejor? ¿Qué hábitos, valores y maneras de vivir queremos transmitir? ¿A quién y para qué? ¿Por qué podemos llegar a saber tantas cosas y en cambio no aprendemos lo que más necesitamos aprender? La pregunta clave, que ninguna sociedad se ha dejado nunca de repetir es: ¿cómo educar? Este cómo no se resuelve solamente con respuestas de procedimiento. Es el cómo de la ética, de la política y de la poética. Interroga y cuestiona los modos de hacer y las formas de vida. Preguntar cómo educar es preguntarnos cómo queremos vivir.

El problema de esta pregunta es que conlleva un punto de vista implícito: el de los educadores. Educadores, legisladores, intelectuales, padres y madres,

publicaciones de autoayuda... Actualmente, hay que añadir a los diseñadores de comportamientos que, como veremos, están sustituyendo a todas las anteriores figuras. Pero en definitiva, es la pregunta de quienes se adjudican el monopolio de la acción sobre la vida de los demás. Desde este punto de vista, quien aprende se convierte en el objeto de su reflexión y en el producto de su acción. El aprendiz es visto como el receptor de la acción educativa. O como el cliente, más o menos beneficiado, de su oferta cada vez más diferenciada. Sus habilidades y competencias son el resultado de su acción. En este libro queremos cambiar el punto de vista.

El aprendiz: un punto de vista

El aprendiz es una figura degradada en nuestro imaginario cultural. Está vinculada al mundo de los oficios y a sus jerarquías. Si hace años, o siglos, podíamos imaginar al aprendiz en el taller con una escoba en la mano haciendo las tareas que le manda hacer el amo a cambio de algún aprendizaje, ahora los aprendices son los becarios poco o nada remunerados que hacen horas a cambio de una línea más en el currículum. Desde la reflexión educativa, el aprendiz también es una figura degradada porque está asociada al mundo del trabajo manual y a su poca nobleza social y espiritual. El taller, el obrador, el almacén, el campo, la cocina... son ámbitos desatendidos por las aspiraciones educativas más altas. No por casualidad la formación profesional se considera aún una vía de segunda, al margen del carril principal, y como un lugar en el que la formación ya sólo es instrumental, donde la experiencia ya no forma de manera integral.

Nuestra cultura tiene una base contemplativa que deja atrás o a un nivel inferior todo lo que se consideran las prácticas del cuerpo, tanto productivas como reproductivas. Por eso, las mujeres y las clases trabajadoras siempre son las últimas en llegar a la educación y las primeras en salir de ella cuando hay crisis. El objetivo último de la educación es la actividad teórica o las profesiones que se derivan de ella y ponen en práctica las ciencias más altas. Esto es algo evidente en el mundo antiguo y medieval y en sus jerarquías sociales. Pero en las sociedades modernas y contemporáneas se ha reproducido. Por ejemplo, continuamos distinguiendo al aprendiz del estudiante. Entendemos que el aprendiz está limitado a la adquisición de unas habilidades y conocimientos directamente dirigidos al ejercicio de un trabajo, mientras que el estudiante es quien puede dedicar su tiempo y su atención a una formación transversal y de base teórica. Incluso un filósofo contemporáneo como Jacques Rancière, que ha dedicado textos importantes a la relación entre educación y emancipación, defiende la distinción entre la escuela y el aprendizaje. «La escuela no es preparación, es separación.»[1] Separación, sostiene Rancière, respecto al orden productivo donde se socializa el aprendiz, basado en la desigualdad y en la depravación de las relaciones de poder. Frente al aprendiz, el escolar sería

aquella figura que, sustraída a las clasificaciones de la vida social, entra en el espacio y el tiempo de la igualdad. Lo argumenta así: «La escuela sólo puede producir igualdad en la medida en que se mantiene inadaptada a las sensibilidades y a los modos de ser de los soldados del orden productivo».[2] Pero como el mismo Rancière reconoce, la posibilidad de separarse, aunque sea por un tiempo, del orden productivo corre el peligro de acabar siendo el privilegio de unos cuantos. La igualdad del escolar, de principio universal, puede convertirse en un factor de distinción si el aprendiz queda excluido de ella.

En este libro queremos reivindicar al aprendiz no como figura sociológica, sino como punto de vista sobre la reflexión pedagógica en su conjunto. Adoptar un punto de vista es un ejercicio de la imaginación. Implica salir de la manera como inmediatamente miramos y nos representamos la realidad educativa para situarnos en otra. Es un desplazamiento que tiene consecuencias tanto para la experiencia como para el pensamiento que se deriva de ella. En la sociedad actual hay mucha fantasía, pero poca imaginación. Fantasía de todo tipo: tecnológica, cultural, mediática, comunicativa. También pedagógica. Es fácil inventar mundos ficticios, pero más difícil imaginarnos en el lugar de otro. Hacerlo implica reconocer las relaciones posibles que nos vinculan y al mismo tiempo que el otro no eres tú. La imaginación activa la percepción de los contextos compartidos y, al mismo tiempo, la irreductibilidad de cada existencia y de su particular punto de vista. El aprendiz no sólo es el estudiante o el alumno. Ésta es una posición formal dentro del sistema de enseñanza. No se trata, solamente, de poner al estudiante o al niño en el centro, como predican ciertas corrientes pedagógicas, sino de aprender a mirar y a pensar desde otro punto de vista. El aprendiz es un punto de vista que nos descubre que los aprendizajes que hacemos dan forma a los mundos que compartimos. Su experiencia no está separada del mundo, sino plenamente atravesada por sus determinaciones sociales, políticas, económicas y laborales, y en tensión con ellas.

Con tal de que emerja este punto de vista, es preciso invertir la pregunta que ha guiado la reflexión pedagógica. En vez de preguntarnos cómo educar, es preciso que nos preguntemos cómo queremos ser educados. Poder preguntarnos cómo queremos ser educados implica abandonar la superioridad del planificador y del legislador, pero también salir de la condición supuestamente pasiva, dirigida e incluso clientelar respecto a la educación y a nuestros aprendizajes. Desde este punto de vista, no basta con ordenar y dirigir la práctica educativa. Hay que plantear cuáles son sus límites y sus condiciones. ¿Hasta dónde queremos ser

educados? ¿Por quién? ¿Desde qué instituciones y relaciones? El giro de la pregunta hace pasar al verbo de la voz activa a la voz pasiva: nos permite escuchar que la educación no es una acción sobre un objeto (el estudiante, el aprendiz, la criatura...), sino una relación que sobre todo es receptiva. ¿Qué aprendizajes podemos recibir unos de otros? Entendida así, la receptividad no es pasiva, sino que es una actividad recíproca y entre iguales.

El sentido crítico de esta manera de preguntar fue analizado por Michel Foucault en su conferencia «¿Qué es la crítica?».[3] No hablaba de educación, sino de gubernamentalidad, pero el análisis coincide, si tenemos en cuenta que la extensión de la gubernamentalidad a todos los ámbitos de la vida social es paralela a la progresiva extensión de la educación pública y obligatoria al conjunto de la población europea. Cuando el soberano político deja de ocuparse solamente de la guerra, de la muerte y de los tributos, el Estado moderno despliega una maquinaria legislativa, administrativa e institucional que regula casi todos los aspectos de la vida individual y colectiva, también la educación. El súbdito ya no se limita a pagar o no pagar, a vivir o morir. Su nueva condición, según Foucault, es la de poder preguntarse cómo (no) ser gobernados, de esta manera, por este dirigente, hasta qué punto... Si hasta entonces la filosofía política se había limitado a preguntar cómo gobernar, o cuáles son las mejores formas de gobierno, la pregunta «¿cómo queremos ser gobernados?» hace aparecer la perspectiva crítica del súbdito respecto al poder. Gracias a esta pregunta crítica, aparecen los límites y las condiciones que los súbditos pueden oponerle al poder que los somete, hasta deslegitimar su existencia misma.

Cómo queremos ser educados implica podernos preguntar también: ¿y si no reconocemos a nuestros educadores? ¿Y si no queremos saber determinados saberes? ¿Y si rechazamos los efectos de la dominación que las formas de conocimiento imperantes imponen sobre nuestras vidas o sobre otras, humanas y no humanas? Podríamos llegar a preguntar incluso: ¿y si no queremos ser educados? Según Foucault la pregunta crítica pone en marcha el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder y al poder sobre sus efectos de verdad. La pregunta de la crítica no emite juicios de valor abstractos. En vez de pensar por modelos que se desentienden de la realidad, nos exige pensar desde situaciones vividas, sus límites y sus potencialidades. En vez de proyectar utopías, nos pide actuar a contratiempo de las imposiciones del propio tiempo.

Artes y modos de hacer

Desde el punto de vista del aprendiz, tal como lo hemos descrito, la educación no es sólo un modelo ni una disputa entre modelos. Tampoco es un cálculo de oportunidades y de resultados. La educación es un oficio. O más exactamente, un conjunto de artes y modos de hacer que colaboran en un mismo propósito: dar forma y sentido a la existencia a través de los aprendizajes que compartimos. Como oficio, se transmite, se comparte y se transforma.

La existencia no es nada trascendente. Es el hecho de que estamos aquí y ahora, junto a otros y condicionados por unos vínculos. Por lo tanto, la educación es un oficio que nunca parte de cero. Su materia prima es el conflicto y la herida siempre está ya ahí. Las limitaciones, también. «El problema es que tenemos muy poco espacio para los demás», dice el personaje de Adrien Brody en la película Detachment (El profesor), en la que encarna a un profesor solitario entre adolescentes que acumulan heridas y que le hacen sentir las suyas. La existencia es el hecho de que hemos llegado al mundo, a un mundo estrecho y concreto (un tiempo, un lugar, una sociedad, una cultura, una familia, etc.), y que nadie nos ha pedido permiso para traernos. La existencia empieza, por lo tanto, con un gesto imperativo. Nos obligan a existir y a hacerlo cuando y como alguien ha decidido por nosotros.

La educación puede ser entendida como el conjunto de técnicas que nos inscriben en este mundo al que hemos llegado para que los individuos y los grupos funcionen de manera adecuada, según les corresponda en función de su rol de género, clase, estamento, raza, etc. Hablamos entonces de educación como instrucción, adiestramiento, disciplina... Pero la educación también puede ser entendida como ese conjunto de prácticas que hacen de la necesidad una condición para la libertad. Es decir, la educación como el oficio de transformar lo dado (lo que hay, lo que somos) en una potencia capaz de ir más allá de la obviedad y de la inmediata subordinación. Hablamos entonces de educación emancipadora, que es aquella que tiene como horizonte hacer posible que cada uno pueda ser capaz de pensar por sí mismo, junto a otros, los problemas de su propio tiempo.

Hay muchas maneras de definir la libertad y la emancipación, algunas de ellas antagónicas entre sí. No es lo mismo la libertad entendida como un atributo del individuo, que la libertad entendida como una condición de la dignidad colectiva. Tampoco es lo mismo entender la emancipación como un estado de autosuficiencia del sujeto, que entender la emancipación como un proceso siempre en disputa respecto a las condiciones de dominación de cada tiempo. Aquí partiremos de una definición mínima y elemental: educación emancipadora es aquella que tiene como condición que cualquier aprendizaje implique aprender a pensar por uno mismo y con otros. Es una definición necesariamente problemática e insuficiente. Pero como punto de partida nos pueden servir estas palabras del escritor norteamericano David Foster Wallace en su discurso Esto es agua: «En realidad, aprender a pensar quiere decir ejercitar un cierto control sobre qué piensas y cómo lo piensas. Quiere decir ser lo bastante consciente y estar lo bastante alerta como para escoger a qué prestas atención y escoger de qué manera construyes sentido a partir de la experiencia».[4]

El oficio de aprender y enseñar a pensar por uno mismo no es un arte meramente intelectual. Es un arte o modo de hacer en el sentido que lo define Michel de Certeau en su investigación La invención de lo cotidiano. En la introducción de esta amplia investigación sociológica, De Certeau define las artes y los modos de hacer como aquellas prácticas y operaciones comunes que delimitan un campo (por ejemplo, la educación) a partir de los procedimientos de creatividad cotidiana de aquellos que supuestamente estarían condenados a la pasividad y a la disciplina. En este caso, los aprendices. Son formas de inteligencia concreta, formas de lucha, relaciones y narraciones que tejen «la red de una antidisciplina»,[5] no porque se organicen simplemente en contra de las lógicas de lo que hay, sino porque despliegan tácticas, trayectorias y deseos que no están determinados ni se pueden captar desde el sistema en el que se desarrollan.

Definir la educación como un arte u oficio de la existencia implica aproximarnos a aquellas concepciones del saber y de la cultura donde las artes y las ciencias no se han separado. Lejos de la etnografía romántica que a veces vuelve con fuerza en nuestros contextos culturales hipertecnológicos, entender la educación como una forma de artesanía es reencontrar la raíz común del pensar y del hacer, de la contemplación y la experimentación, del discurso y la práctica. Esta complementariedad no es una unidad sólida, sino un entrelazamiento frágil y tentativo. Frente a la idea de «método», que se impone y se separa a lo largo de la modernidad como un modo de pensar que dirige un modo de hacer, De Certeau habla de la necesidad de una «narración del tacto».[6] Y es que cualquier

arte o modo de hacer es, en definitiva, un tanteo, un equilibro frágil, un paso de funambulista que, sin ser azaroso ni arbitrario, tampoco pretende dominarlo todo. El arte del funambulista consiste, sobre todo, en una determinada manera de caer y, a veces, de no caer. El arte de la educación tiene mucho que ver con ello: se trata de aprender a caer un poco menos de lo que ya hemos caído de entrada, o a caer mejor.

Política y poética

La pregunta «¿cómo queremos ser educados?» ha dejado aparecer el punto de vista del aprendiz y nos ha permitido entender la educación como el campo de operaciones comunes en que diferentes artes y modos de hacer se disputan los sentidos y las posibilidades de la existencia. Esta disputa no es retórica, sino que se concreta en afirmaciones como esta: «La primera lección me la dio una cortina».[7] Son palabras de Pasolini a su joven interlocutor Gennariello, en el tratado pedagógico en forma de cartas que escribió en el año 1975. Una cortina en un piso burgués de Bolonia de los años 1920 es una lección política y poética.

Lo que me dijo y lo que me enseñó aquella cortina no admitía (ni admite) réplicas. Con ella no era posible ni admisible ningún diálogo ni acto autoeducativo alguno. He aquí por qué he creído que todo el mundo era el mundo que me enseñaba aquella cortina: he creído, por tanto, que todo el mundo era biempensante, idealista, triste y escéptico, un poco vulgar; en una palabra: pequeñoburgués.[8]

Pasolini habla de las «lecciones de las cosas», como aquellos fenómenos materiales que, con su sensorialidad propia, educan nuestra carne y nuestro espíritu hasta hacerlos ser, para siempre, la expresión de una determinada condición social. Se puede «aprender a olvidar lo que no ha sido enseñado con palabras. Pero nunca podré olvidar lo que me han enseñado las cosas»,[9] añade Pasolini. La educación es un arte o modo de hacer que empieza, pues, mucho antes de su expresión discursiva y formal. Es la expresión de una poética y de una política que determinan lo que somos y lo que podemos llegar a ser de manera imborrable. La lección de las cosas es el mapa sensible de la existencia, su cartografía estética, su condición política.

La cultura occidental está organizada a partir de la clasificación de las categorías

de la acción. Desde Aristóteles, se entiende que hay una separación y una jerarquía entre las diferentes actividades humanas, que van desde los procesos biológicos y reproductivos hasta la actividad teórica y contemplativa, pasando por el trabajo manual y productivo, y por la acción política. Esta tradición de pensamiento llega hasta nuestros días. Entre otros, Hannah Arendt es heredera directa de este planteamiento, aunque modifique algunos de sus parámetros. Separa y contrapone la tarea educativa, vinculada aún a la infancia y a sus necesidades, de la acción política, entendida como la expresión de la libertad entre adultos. La educación consistiría, según ella, en hacer ingresar a los recién llegados en un mundo que ya existe, y por eso tiene que ser fundamentalmente conservadora. La política consistiría, en cambio, en introducir novedad en la configuración de un mundo común. En un famoso ensayo de 1958, «La crisis de la educación»,[10] Hannah Arendt critica la concepción política de la educación. Afirma con contundencia que el cruce entre educación y política es autoritario y propio de las revoluciones tiránicas. La idea ilustrada de hacer de la pedagogía el instrumento de un proyecto político, y de la política, una forma de educación, no respeta, según Arendt, el principio de que la política tiene que ser una práctica entre iguales que ya han sido educados.

Sin embargo, desde el punto de vista del aprendiz, esta separación no es clara. Lo dice la cortina de Pasolini y tantos otros elementos en los que la política se encuentra mezclada con la vida material, cultural y simbólica. Por eso es tan difícil situar la educación en alguna de las categorías de la acción de forma clara. Decíamos que una educación emancipadora sería aquella que tiene como condición que cualquier aprendizaje implique aprender pensar por uno mismo junto a otros. Este principio ilustrado se ha entendido a menudo de manera teórica, intelectualizada e individualista. Desde la continuidad entre los modos de hacer, en cambio, toma otro sentido: aprender a pensar por uno mismo significa desarrollar una capacidad de comprensión de la propia existencia en relación con las cosas del mundo y con aquellos que están, que han pasado o que llegarán a él. Decisión (política), elaboración (poiética) y contemplación (teórica) son así diferentes dimensiones, entrelazadas e inseparables, de un mismo fenómeno: la comprensión de la relación de uno mismo con el mundo, de manera concreta, situada y siempre inacabada. Para el aprendiz, esta comprensión no es un lujo contemplativo. Está ligada a la necesidad misma de vivir y de sobrevivir.

No sabemos vivir

Todo lo que se ha planteado hasta aquí tiene una sombra, una oscuridad de donde emergen todas las preguntas que guían el desarrollo de este libro. El hecho es que la educación es la práctica más antigua de la humanidad, porque lo que nos hace humanos es que no sabemos vivir. No sabemos ni sobrevivir ni convivir: tenemos que aprenderlo todo, desde que nacemos hasta que morimos. En este camino, la muerte no culmina el camino del aprender, sino que lo interrumpe. Y como humanidad, no hay ningún aprendizaje que podamos dar por hecho. No hay asignaturas ni materias superadas o convalidables de una vez por todas. Educar es aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir. Siempre y cada vez. Es estar, pues, en lo inacabado que somos: abiertos, expuestos, frágiles.

Por eso, educar es una práctica de la hospitalidad que tiene como misión acoger la existencia desde la necesidad de tener que imaginarla. Recibirla y al mismo tiempo dejarla ser en lo que tiene de irreductible y de desproporcionada. Por eso mismo, la educación es también la base de poder más insidioso, cotidiano y terrible que ha inventado la humanidad: educar es tener la existencia de los demás, aquello que son y que podrían ser, entre las manos. Uno a uno. En singular y en plural. Desde el primer día de vida y, cada vez más, a lo largo de toda la vida. Educar es guiar el destino de la comunidad y de cada uno de sus miembros.

Quien no sea consciente de este poder y de esta ambivalencia intrínseca de la educación no puede hablar propiamente de lo que implica: directamente relacionada con la existencia, puede matar o puede salvar. Puede matar todavía más que cualquier guerra, porque puede hacerlo bajo formas amables en cada centro educativo de cada barrio, pueblo o ciudad. Mata miradas, deseos, rarezas, silencios, imaginaciones, formas de saber y de amar, y cancela posibilidades de vida. Cuántos escolares y estudiantes vuelven más muertos que vivos de sus horas de clase. Cuántas expresiones y relaciones han sido censuradas por los dictámenes y autoridades educativas. Pero la educación también puede salvar más vidas que cualquier religión, porque lo hace día a día, persona a persona, siempre a tiempo de abrir rumbos, desplazar miradas, enlazar deseos, combatir

opresiones y liberar caminos no previstos. Cuánta gente, conocida o anónima, puede agradecer a una maestra, a un libro, a un centro educativo o a una comunidad de aprendizaje del tipo que sea haber cambiado radicalmente el curso y sentido de su vida.

Es famosa la carta de Albert Camus a su maestro de infancia, el señor Germain, cuando recibió el Premio Nobel en 1957: «No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser un alumno agradecido».[11] La antología más hermosa de la humanidad podría ser aquella en la que reuniéramos todas las cartas que podríamos escribir a quienes nos han enseñado algo. Pero también habría que hacer justicia y señalar los memoriales y las fosas comunes de los «niños caídos», de los damnificados, excluidos y olvidados de cada sistema educativo. Aquellos que, como explica muy bien Daniel Pennac en su Mal de escuela,[12] tienen que crecer y a menudo sucumben dentro de un sistema dentro del cual, literalmente, no entienden nada. Obligándoles a saber, se les vuelve la vida incomprensible.

La educación, pues, no es la salvación. Puede someter o liberar por una razón muy simple: la cultura es un sistema que liga y desliga al mismo tiempo. Vincula y da las herramientas para recrear estos vínculos. Para reproducirlos y para deshacerlos y transformarlos. Estructura y muestra los límites de cada sistema. En definitiva: obliga y hace libre al mismo tiempo. Hablar de pedagogía emancipadora es entrar en este antagonismo y en esta contradicción. Trabajar sus tensiones desde dentro y de manera situada. No hay un cielo o una tierra virgen para la práctica educativa. Siempre se está en curso, haciendo y deshaciendo los vínculos que estructuran las relaciones establecidas de cada sociedad y aquellas que se quieren transformar. Y lo más importante de todo: sabiendo que nunca aprendemos lo que más necesitamos aprender.

«Pero ¿de qué sirve saber cuando ya no sabemos cómo vivir?»[13] Esta es la pregunta oscura que hay detrás de todas las preguntas que nos podemos hacer sobre el sentido de la educación. Nos la dirige la voz silenciada durante muchos años de Charlotte Delbo, cuando regresaba de su reclusión en Auschwitz. Sabemos muchas cosas, pero no aprendemos a vivir. ¿De qué ha servido tanta educación moral, cultural, sentimental, política, a lo largo de siglos, a través de mitos, ciencias, regulaciones y religiones, cuando hoy no sólo se perpetúan los

campos, ahora convertidos en fronteras asesinas, sino que cotidianamente matamos, violamos, destruimos, precarizamos, consumimos y excluimos de un futuro digno a una parte cada vez mayor de la humanidad? La desproporción entre lo que sabemos y lo que no sabemos no es de cantidad. No se mide entre el volumen de conocimiento disponible y el de todo lo que está aún por descubrir. La desproporción es esta herida. Esta distancia a veces invisible y siempre insalvable entre nosotros mismos, como humanos, y nuestro saber.

Una filosofía del aprendizaje

Mi título universitario dice: «Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación». Nunca he entendido por qué, ya que excepto una asignatura de Introducción a la Pedagogía el primer año, nunca volvimos a estudiar nada que tuviera que ver ni con ninguna ciencia educativa. Aun así, es evidente que una carrera de Filosofía es una larga e inacabada reflexión sobre la educación a lo largo de la historia y desde diferentes concepciones del mundo.

Las denominaciones de los títulos universitarios son muy interesantes de revisar a lo largo del tiempo, ya que muestran cómo se conciben y cómo se recomponen, a cada momento, los mapas formales del conocimiento legitimado por la academia. Aunque no reflejara la realidad, lo que indicaba mi título del año 1996 es que en aquel momento se consideraba que la Filosofía y la Pedagogía tenían una raíz común, pero que la Pedagogía ya había pasado a llamarse Ciencias de la Educación. Seguramente, esta disonancia anunciaba el divorcio posterior entre disciplinas, facultades, metodologías y maneras de trabajar. Desde entonces, el campo de la reflexión teórica y práctica sobre el hecho educativo no ha hecho más que fragmentarse y diversificarse de manera exponencial. Como en todos los campos, la tendencia a la especialización tiene lugar al mismo tiempo que una intervención cada vez más imbricada de ciencias muy diversas: Psicología, Sociología, Comunicación, Neurología, Teoría del Arte, Informática, Psicomotricidad, Política... Paradójicamente, la tendencia a integrar casi todas las ciencias sociales y humanas en la reflexión pedagógica ha ido ligada a un cientifismo creciente y peligrosamente dogmático, que ha alejado a la ciencia de la práctica crítica y creativa, imprescindibles para pensar la educación.

En este contexto, se hace difícil situar la reflexión que propone este libro bajo ninguna categoría científica o epistemológica clara. Se inscribe en la tradición de la filosofía de la educación, pero da vuelta a su punto de vista y a sus efectos. No se propone reflexionar sobre la esencia, los fines y los valores de la actividad del educador, sino que sitúa el problema filosófico en el cuerpo, la perspectiva y la mirada de quien aprende, tenga o no una relación formal con el sistema educativo. La reflexión de este libro no agota, ni pretende hacerlo, los problemas

que plantea. Abre un momento de detenimiento y de reflexión crítica en un ámbito donde la práctica, la acción, la experimentación son inseparables del pensamiento. En este sentido, el planteamiento de este libro está en continuidad con las prácticas aprendidas a lo largo de generaciones por las iniciativas de educación popular y por las pedagogías feministas, que han hecho de la reciprocidad y de la alianza entre iguales la base de un cambio político y cultural siempre en curso y siempre en lucha con las formas de dominación de cada sociedad.

La tentación de construir modelos que lo resuelvan todo es consubstancial a nuestra cultura y ha dominado, especialmente, el anhelo de los pedagogos. Por otro lado, las actuales ciencias del aprendizaje, que pretenden dominar y resolver todas las variables asociadas a los procesos de aprendizaje humanos y no humanos, han reducido el concepto a una relación adaptativa sobre la que podemos diseñar nuestros comportamientos de manera cada vez más precisa y exitosa. La pedagogía académica y los sistemas educativos formales se están dejando llevar por una promesa de transparencia, certeza y seguridad que, una vez más, sólo es posible como una operación de dominio, basada en la ilusión de la transparencia y del control. El punto de partida de este libro desconfía de los ideales de transparencia, tanto de los modelos totalizadores, como de los cálculos infinitos de datos. Propone una filosofía del aprendizaje capaz de relacionarse con la sombra y con la inquietud que recorren nuestras existencias, por muchas variables y patrones que puedan generar nuestros comportamientos. ¿Qué sucede allí donde no podemos verlo todo y cómo relacionarnos con lo que no sabemos, ni siquiera acerca de nosotros mismos?

Los problemas concretos necesitan soluciones concretas y, muchas veces, rápidas: cómo abrir las aulas en condiciones pandémicas, dónde poner una biblioteca que sea accesible y deseable, cómo organizar los tiempos entre lo escolar y lo extraescolar, cómo bajar los índices de abandono escolar, cómo luchar contra la precariedad y los bajos sueldos de los profesores... Encontrar buenas respuestas concretas depende, siempre, de haber llegado a tener un buen punto de vista para analizarlos. Este libro quiere contribuir, precisamente, a articular una perspectiva en la que poderlas pensar desde la confianza mutua y no desde el acoso, la hostilidad y la acusación que se apoderan, cada vez más, de los entornos de aprendizaje. ¿De qué alianzas podemos ser capaces entre aprendices?

La educación es como una conversación que siempre pierde el hilo, o como un

sendero que parece llevar a algún lugar hasta que se embosca. En el recorrido de este libro, la conversación parte de lo más íntimo de nosotros mismos, que es la vergüenza de ser y de aparecer ante los otros, y acaba proyectándose en unos tiempos futuros que no sabemos imaginar, porque el presente se nos ha vuelto opaco y cada vez más ilegible. Así, este libro es un hilo de voz que necesita de muchas otras voces, un sendero que se cruza y se pierde entre muchos otros caminos. Por ello, se presenta como lo que tendría que ser siempre la acción educativa: una invitación a pensarnos un poco más allá de lo que podríamos llegar a pensar solos. Es una llamada, una convocatoria a descubrirnos como aprendices cuando lo que sabemos amenaza con perdernos.

1. Rancière, Jacques, «École, production, égalité», texto publicado en L'école de la démocratie, Edilig, Fondation Diderot, París, 1988. Disponible en: horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf, p. 3.

2. Ibídem, p. 11.

3. Foucault, Michel, «¿Qué es la crítica?», publicada en castellano en Daimon. Revista de Filosofía, n.º 11 (1995), pp. 5-25.

4. Wallace, David Foster, Esto es agua: algunas ideas expuestas en una ocasión especial, sobre cómo vivir con compasión, Literatura Random House, Barcelona, 2014.

5. Certeau, Michel de, L'invention du quotidien, vol. 1: Arts de faire, Gallimard, París, 1993, p. XL.

6. Ibídem, p. 117.

7. Pasolini, Pier Paolo, Cartas luteranas, Trotta, Madrid, 1997, p. 37.

8. Ibídem, p. 38.

9. Ibíd., p. 43.

10. Arendt, Hannah, Entre el pasado y el futuro, Península, Barcelona, 1996, pp. 185-208.

11. Camus, Albert, Discours de Suède, Gallimard, París, 1997.

12. Pennac, Daniel, Mal de escuela, Mondadori, Barcelona, 2007.

13. Delbo, Charlotte, Auschwitz et après: Mesure de nos jours, Minuit, París, 1995.

2

La vergüenza de ser

No basta con nacer. Para existir es preciso poder llegar. Llegar y presentarse: ante los otros y ante uno mismo, pero también como grupo. Incluso la existencia en cuanto humanos depende de poder presentarnos ante nosotros mismos. ¿Qué nos hace presentables? ¿Cómo aparecer ante y entre los demás? ¿Cómo comparecer? ¿Y qué puede interrumpir, inhibir o bloquear una llegada al mundo? En el ámbito educativo, el curso acostumbra a empezar con una ronda de presentaciones. Los más pequeños dibujan a su familia, llevan su ropa o sus juguetes preferidos a la escuela y explican la historia de su primera infancia, sus gustos y lugares de referencia. Los mayores presentan su currículum y sus proyectos o las razones que les han llevado a emprender o a retomar los estudios. Siempre hay que poder responder: «¿Quién eres? ¿Qué haces aquí?». Pero ¿cómo se llega a poder sostenerse en este interrogatorio? ¿Cómo llegamos a poder dar la cara?

El nacimiento es un acto impuesto. Nadie nace porque quiere, ni cuando quiere, ni decidiendo quién quiere ser. Esta es una de las razones por las cuales cuesta tanto pensarnos como seres nacidos. Paradójicamente, nos es más fácil imaginar cómo reapropiarnos de nuestra muerte que de nuestro nacimiento. ¿Quién nace? Llegar al mundo es un acto no escogido, no consciente, pero al mismo tiempo compartido. Nacer es inseparable de parir y, antes, de engendrar. La radical novedad de cada individuo enlaza de forma única un conjunto de vínculos genéticos, afectivos, históricos, sociales, etc., que lo superan y al mismo tiempo lo determinan. Si el nacimiento es un acto impuesto, la existencia no está nunca garantizada. Ni para siempre. Dar la vida no implica dar una vida. Poder llegar a dar la cara, ante los demás y ante uno mismo, siempre comporta el riesgo de no poder hacerlo o que nos sea negado. Sonrojarnos, taparnos los ojos, esconder las manos y querer desaparecer bajo tierra, incluso «desear morirse»... La vergüenza pone a prueba nuestra capacidad de presentación y pone de manifiesto la capacidad de acogida o de aceptación del mundo que nos rodea.

Los escenarios de la educación presentan una colección inacabable de escenas de

la vergüenza: la vergüenza de no saber suficiente, la vergüenza de tener un nombre extraño, la vergüenza de no hablar bien o de no dominar la lengua dominante, propia o ajena. La vergüenza de no vestir como los demás, la vergüenza de no tener unos padres normales, la vergüenza de crecer demasiado pronto o demasiado tarde. La vergüenza de ser pobre, la vergüenza de no pertenecer a ningún lugar, la vergüenza de pasar desapercibido... La vergüenza de no seguir los rituales de iniciación en el juego (fútbol, videojuegos...), en la comunicación (secretos, redes sociales...) o en las relaciones (grupos de amigos, primeras parejas, sexualidad...). La vergüenza de ser de un grupo minorizado o de haber interiorizado ya la cuota de fracaso escolar que forma parte del sistema. «No lo quiero creer, pero yo no seré como ellas, una piedra dura en el estómago, las lágrimas escuecen. Ya no es como antes. Esto, la humillación. En la escuela la he aprendido, la he sentido».[1] Es la voz de Annie Ernaux en Los armarios vacíos. La posibilidad de la vergüenza es la puerta que abre paso a la humillación. La humillación también tiene sus artes y modos de hacer, por parte de maestros, compañeros y del sistema mismo. No hace falta remitirse a escenas victorianas o a tiempos explícitamente autoritarios. Aún hoy las escuelas, en todos los niveles, son lugares donde la humillación, que es la acción decidida de avergonzar a otro por lo que es, siempre es posible. Precisamente por ello también son los espacios donde trabajar para evitar esta posibilidad se convierte en un compromiso ético y político que está en la base de cualquier invitación al aprendizaje. En este sentido, la vergüenza de ser es radicalmente íntima y al mismo tiempo social y colectiva. Nietzsche nos dejó estas palabras, que no necesitan comentario:

273 –¿A quién llamas malo? Al que siempre quiere avergonzar.

274 –¿Qué es para ti lo más humano? Evitarle a uno la vergüenza.

275 –¿Qué es el sello de la libertad conquistada? No avergonzarse ya ante sí mismo.[2]

Políticas del rostro

«El rostro es una política.»[3] Son palabras de Deleuze y Guattari en el capítulo que dedican al rostro en el libro Mil mesetas. Este capítulo lleva por título «Año cero: la rostridad». La fecha nos sitúa en el comienzo de todo (nacimiento o año cero de la existencia) o en el momento clave del calendario cristiano: la aparición de Cristo y de su rostro en la historia de Occidente y del mundo.

Que el rostro nos sitúe en el comienzo de todo no quiere decir que sea virgen o previo a las determinaciones sociales. No hay rostro antes de que estas relaciones lo produzcan. Por eso el rostro es una política, una relación entre superficies y agujeros, como la máscara que ríe o llora del teatro. Nos sitúa siempre en un tiempo y en un espacio, en unas jerarquías y en unas identidades posibles. Es cuerpo, pero no se reduce a una manifestación de la corporalidad. Es una caja de resonancia de relaciones que van más allá de la conformación de cada cuerpo. Por eso tampoco es una presencia universal ni unívoca. Hay culturas sin rostro y rostros que no pueden llegar a ser. «La gramática común es inseparable de una educación de los rostros».[4] ¿Hasta dónde se extiende esta gramática? ¿Quién la establece y quién la monopoliza? ¿Se puede compartir y transformar? ¿De qué maneras podemos llegar a hacernos o a deshacernos de un rostro?

Hay una tradición filosófica para la cual poder comparecer significa poder llegar a estar cara a cara, como situación ideal de la presencia plena. Pero ¿llegamos alguna vez a estar cara a cara? Para Emmanuel Lévinas, por ejemplo, la presencia del rostro es la de un absoluto o infinito a través del cual el otro se manifiesta como radicalmente otro y por eso es un principio ético insuperable que se proyecta hacia nosotros como una demanda (de responsabilidad) y al mismo tiempo como prohibición (no matarás). El cara a cara, y la posibilidad de violentarlo, sería entonces el grado cero, por no decir el año cero del rostro entendido como principio y fundamento de la ética. Pero Deleuze y Guattari nos obligan a hacernos una pregunta que sacude la evidencia de este fundamento: ¿y si no llegamos a tener rostro? ¿Y si nos es impuesto o negado? ¿Y si alguien nos lo destruye? ¿O si deseamos escapar del que tenemos? ¿Cómo dibujar otro?

Comparecer no es, solamente, poder sostenernos cara a cara sin violentarnos. Es un asunto de gramáticas comunes, de política y, por lo tanto, de educación.

Nacer es irrumpir, pero no todavía comparecer. Son precisas muchas mediaciones sociales, afectivas y culturales para poder hacerlo y nunca se llega del todo a ello. También hay otras maneras de irrumpir en el tejido de las presencias que configuran una determinada sociedad y que ponen en cuestión la posibilidad de comparecer. Un caso emblemático de lo que puede ser la irrupción imprevista de un ser humano cuyo rostro no se sabe ver es el de Kaspar Hauser, el joven que apareció de forma inesperada un lunes de Pentecostés del año 1828 en la plaza de Núremberg. Su caso despertó furor en aquel momento y no ha dejado de ser un referente inquietante del cine (W. Herzog), de la literatura (P. Handke, G. Trakl, P. Verlaine, etc.), e incluso de la música (Suzanne Vega...). Más que un niño salvaje, como otros que se habían conocido en esos tiempos, Kaspar Hauser había crecido en estado de reclusión, deliberadamente apartado por parte de quien tenía su tutela, del resto de los seres humanos y de cualquier interacción social. Su presencia era la de un cuerpo. Pero ¿tenía rostro? Kaspar irrumpió. Pero ¿podía comparecer?

Lo mismo podemos preguntarnos actualmente sobre algunas de las presencias que irrumpen en nuestras sociedades y que tratamos como cuerpos sin rostro: los migrantes. Su punto de partida no es la ausencia absoluta de relaciones sociales, sino de relaciones sociales con nosotros, sean cuales sean los contornos políticos, raciales o culturales que demos a este nosotros. De una manera más violenta, pues, que la reclusión de Kaspar Hauser, les negamos cualquier relación con nuestro mundo anterior, pero también presente y futuro. Marcando con violencia un adentro y un afuera, incluso cuando viven entre nosotros, tienen cara, incluso una cara racialmente marcada, pero difícilmente llegan a poder hacerse un rostro. Están, pero no pueden comparecer. Les podemos asistir, legalizar, explotar, integrar más o menos, incluso darles un título académico..., pero ¿cómo generar una gramática común? ¿Y qué papel puede hacer la educación?

Ser y aparecer

Todas las descripciones de la vergüenza, ya sean literarias, psicológicas o cotidianas, acostumbran a centrarse en sus efectos sobre el rostro. Sonrojarse, taparse la cara o los ojos, cerrarlos, tener ganas de desaparecer…, la vergüenza es una emoción que se expresa de manera visible en el rostro y que tiene que ver con el hecho de ser vistos en una situación que podemos considerar inadecuada, ya sea bajo los ojos de un tercero o de uno mismo. El juego de miradas de la vergüenza es muy complejo, incluso puede darse únicamente en el plano ideal, pero, en cualquier caso, la vergüenza es una emoción de dolor intenso que afecta al yo (lo que yo soy) a través de cómo aparezco ante los demás (reales o ideales). Puede ser tan intensa que incluso conduzca al deseo de desintegrar la propia existencia.

Como explica la filósofa Sara Ahmed en su ensayo «Vergüenza ante los otros», «la vergüenza se siente como estar expuesta – otra persona ve lo que he hecho, que es malo y por lo tanto vergonzoso –, pero también involucra un intento de esconderse, una ocultación que requiere que el sujeto le dé la espalda al otro y se gire hacia sí mismo.»[5] Si la vergüenza se quedara en este juego de aparición y de ocultación no iría más allá del juego de luces y sombras con el que nos presentamos o nos representamos ante los otros. Pero en este giro hacia uno mismo que señala Sara Ahmed, la vergüenza afecta directamente al yo más íntimo: «Es una sensación intensa y dolorosa que está ligada a la manera como el yo se siente respecto a sí mismo».[6] Por lo tanto, nos encontramos ante una experiencia en la que comparecer de una determinada manera ante los demás (o de los otros como yo ideal) hiere lo que yo soy o podría ser. La vergüenza no se queda en lo que he hecho o en lo que ha pasado, habla dolorosamente de lo que soy. Mi vergüenza se lee en los ojos del otro, pero se siente en lo más íntimo y profundo de mi ser, que de alguna manera se encuentra negado.

¿Qué le pasa a este yo interrumpido por la vergüenza? Se puede explicar de muchas maneras, pero todas coinciden en señalar algún tipo de escisión que separa al yo de sí mismo. El sociólogo alemán Georg Simmel dedicó en 1901 un artículo a la psicología de la vergüenza, a partir de los análisis que Darwin había

escrito sobre las emociones humanas. Darwin ya señalaba que la vergüenza era fruto de la atención sobre el yo a través de la mirada de un tercero. Simmel desarrolla el hilo de este argumento, pero añade una precisión interesante: la atención del tercero no sólo tiene como consecuencia sentirse expuesto o cosificado (como dirá Sartre después), sino que crea una tensión en la cual este yo se encuentra al mismo tiempo acentuado y reducido. Es decir, intensificado como objeto de la atención, pero reducido en su percepción y estima de sí mismo. Es «un intenso énfasis en el sentimiento del yo, que va de la mano de una reducción de éste».[7] Esta tensión es lo que explica que el dolor de la vergüenza se dé en situaciones tan diversas y aparentemente incomparables como tener un agujero en la ropa, tener una deformidad corporal, ser pobre o haber cometido una falta moral grave.

Cuando hablamos de la vergüenza, entonces, estamos hablando de lo que somos a través de las maneras en que nos prestamos atención. Estas maneras se educan. Son parte esencial de cualquier proceso de aprendizaje. Si hay algo importante que podamos aprender a través de la educación es a prestar atención (al mundo, a las cosas, a los demás) y a merecer atención (o todo lo contrario). Por eso, la vergüenza, aunque sea tan íntima, es la emoción del vínculo. A través de ella se manifiestan, se transmiten, se consolidan y, a veces, se transforman las relaciones de poder y de verdad que articulan, como una telaraña invisible, nuestros vínculos.

La emoción del vínculo

La vergüenza vincula, de forma dolorosa, lo que la filosofía occidental ha intentado separar siempre: el ser y la apariencia, la interioridad y la exterioridad, el individuo y la colectividad. Son tres dicotomías que no se refieren exactamente a lo mismo, pero que presuponen una misma idea de la verdad. En los tres casos, la verdad no se confunde con lo que aparece o se muestra. Que no se confunda implica que puede quedar a salvo. Cuando decimos, coloquialmente, «no es lo que parece», «digan lo que digan, yo soy yo», etc., estamos abriendo una distancia que hace que las apariencias no afecten a la verdad de lo que soy. En cambio, con la vergüenza la distancia cae. Lo que aparece ante los demás pone en cuestión la propia verdad, el propio ser. Por eso, como afirma la filósofa húngara Ágnes Heller, la vergüenza es «el afecto social por excelencia».[8]

La vergüenza, propia o ajena, es un afecto y un instrumento de socialización porque transmite una normatividad en forma de conducta, expectativas, ideales... Por eso es un arma educativa tan poderosa como peligrosa. Va más allá de la ley o de la regulación, porque actúa de manera íntima y pública al mismo tiempo. Esta normatividad puede tomar formas diversas según el contexto cultural, histórico o social. No estamos hablando de legalidad o de cumplir con unos determinados reglamentos. Estamos hablando de códigos de honor, de vínculos de amor o del reconocimiento del éxito, entre otros. En todos los casos, y según el elemento cultural que predomine, lo que es percibido en la vergüenza es un vínculo bajo la amenaza de que puede ser roto. Perder el honor, no ser amados, fracasar... son maneras diversas de cómo lo que nos permite ser, estando con los demás, nos puede ser retirado. Escribe Sara Ahmed: «La vergüenza confirma y niega el amor que nos mantiene unidos».[9] Decíamos que a los migrantes que irrumpen entre nosotros les negamos el rostro. Pero ellos se juegan la cara cada día no dejando que las dificultades de la vida negada, en muchas ocasiones dramáticamente fracasada, los avergüence y avergüence también a sus comunidades de origen. Ante los suyos, que comparten una misma gramática de expectativas, tienen que tener cuidado de no perder el rostro, aunque sea a través de falsos relatos de éxito y de bienestar. Del mismo modo, podemos

preguntarnos: ¿por qué tantos jóvenes que hoy que no quieren aprender nada en los centros educativos se dedican en cambio a hacer todo tipo de proezas, incluso poniendo en riesgo sus vidas, para mostrarlas en la red? ¿Ante quién hacen méritos? Está claro que siguen modas, pero lo que están haciendo es sobreactuar la necesidad del vínculo, desbordado su vergüenza y llevando su comparecencia ante los otros al límite de la desmesura.

Lo que la vergüenza muestra respecto al vínculo es que siempre es desigual. Si el vínculo nos puede ser retirado, es porque alguien (persona, grupo o institución) nos lo puede negar. Siempre hay una relación de poder que aparece a través de la vergüenza. Si sólo se manifestara el poder del otro para aceptarnos o rechazarnos, habría violencia o amenaza, pero no vergüenza. Si la hay, es porque nos expone a la propia necesidad de este vínculo: nos hace sentir la vulnerabilidad que nos constituye bajo la forma de supeditación o necesidad de la mirada acogedora del otro. Por lo tanto, antes de haber hecho algo mal o de no sentirnos dentro de la norma, lo que muestra el dolor de la vergüenza es la incompletitud y la interdependencia humanas. ¿Qué vergüenza podría sentir un ser plenamente autosuficiente?

Por eso, el uso de la vergüenza como instrumento de socialización es tan efectivo: actúa sobre la necesidad del vínculo. Se hace fuerte sobre una vulnerabilidad que desnuda y se expone, sin recogerla, la condición desvalida de los humanos. Funciona, pues, como una interioridad pública y como una publicidad íntima en la que se ponen en juego los vínculos tanto entre individuos como de la comunidad consigo misma. Esta relación entre el poder y la necesidad, entre quien puede negar el vínculo y quien depende de él, se pone de manifiesto de una manera muy cruda y emblemática en el castigo. Una de las dimensiones más importantes y efectivas del castigo, ya sea en casa, en el entorno educativo o a nivel penal, es su carácter vergonzante. Presenciar la vergüenza íntima del castigado transmite y refuerza la norma.[10] Lo hace como amenaza hacia el resto, pero también porque el grupo se reconoce en la vergüenza infligida al otro como fuente, incluso, de un placer compartido. En los últimos tiempos parece que nos hemos olvidado de la relación intrínseca entre educación y castigo, porque en el sistema educativo actual el castigo está mal visto y no se habla de él abiertamente. Pero el castigo no ha desaparecido nunca. Formal o informal, siempre existe la posibilidad de ser castigados o burlados, y de contribuir, así, con la propia degradación, al refuerzo normativo de la comunidad.

El salto del león

Pero precisamente por ello, la vergüenza no es solamente un instrumento de socialización, sino que puede ser, también, una potencia de contestación. Hace aparecer el límite a partir del cual ya no se acepta la degradación propia o de otro. Desde el punto de vista de quien la padece, la vergüenza puede ser una palanca de resistencia, un argumento de recomposición o un impulso hacia una transformación radical. La emoción del vínculo no sólo manifiesta una necesidad de acogida, sino que hace perceptible un límite más allá del cual la situación ya no es aceptable o tiene que ser radicalmente transformada. ¿Se puede aprender a percibir este límite? ¿Y qué educación es necesaria para no dejar de percibirlo?

La vergüenza puede ser un freno a la arbitrariedad propia o presenciada. Es la vergüenza como resistencia íntima, podríamos decir retomando la expresión de J. M. Esquirol. «Mi libertad arbitraria lee su vergüenza en los ojos que me miran»,[11] escribe Lévinas. Ya la encontramos en la tragedia Filoctetes, de Sófocles, cuando Neoptólemo no soporta seguir engañando a Filoctetes, el deforme y abandonado arquero, según las indicaciones del siempre astuto Ulises. ¿Qué hace que no pueda? Él mismo en los ojos de otro. Encontramos la escena de la humillación, pero invertida. La vergüenza es ahora el freno frente a la instrumentalización o degradación absoluta del otro. Es la percepción de un hasta aquí, de un límite que guarda aún una reserva de esperanza, un deseo de actuar honestamente.

A partir de este aprendizaje del límite, la vergüenza puede convertirse, también, en un argumento de recomposición. Hay situaciones colectivas en las que el reconocimiento de la vergüenza cometida o sufrida permite a la comunidad reencontrarse y recomponerse desde una nueva relación. Esto pasa en comunidades que han sido fuertemente violentadas o en aquellas que se saben y se reconocen autoras de atrocidades. ¿Cómo hacer de la vergüenza y de su reconocimiento una fuerza de reconciliación, pero no de resignación? ¿Cómo aprender a ser en, a través y más allá de la vergüenza que marca el destino de una colectividad?

Atravesar la vergüenza histórica, no como una culpa, sino como un aprendizaje colectivo, puede ser un impulso hacia un cambio radical, un ejercicio de educación comunitaria hacia la emancipación. Dice Marx: «Sólo con la vergüenza no se hace ninguna revolución. A lo que yo respondo: la vergüenza es ya una revolución».[12] Y lo explica así: «La vergüenza es una especie de cólera replegada sobre sí misma. Y si realmente se avergonzara una nación entera, sería con un león que se dispone a dar el salto».[13] Para que esto pase, dice Marx, hay que hacer más vergonzosa la vergüenza, haciéndola pública. No se trata de fortalecer a la comunidad presenciando la vergüenza del burlado, del excluido o del castigado. Al contrario, de lo que se trata es de enseñar al pueblo a espantarse de sí mismo para darle, así, coraje. La revolución, así entendida, es también una educación o, como precisará Marx, una autoeducación. Enseña, precisamente, a percibir los límites de la dominación y a responder para liberarse de ella.

La vergüenza de ser humanos

Hemos empezado preguntándonos cómo comparecer. Cómo llegar a ser con y entre los otros. No basta con nacer, decíamos. La existencia no está nunca garantizada, porque depende de unos vínculos que en parte nos son impuestos, pero que también nos pueden ser negados y violentados. La vergüenza es la emoción dolorosa que hace visibles estos vínculos y también sus límites. Tiene que ver con la visibilidad y con la vulnerabilidad. Pero también es una visión. Una revelación que nos enseña algo acerca de nosotros mismos, bajo peligro de desintegrarnos, de no poder aguantarla porque nos hace insoportables a nosotros mismos. El gesto de taparse la cara, por lo tanto, es inseparable de otro gesto: abrir los ojos.

«Y fueron abiertos los ojos de ellos ambos y supieron que estaban desnudos. Entonces cosieron hojas de higuera y se hicieron delantales.»[14] En el libro del Génesis, este momento es muy claro: tomar el fruto del árbol del conocimiento del bien y del mal tiene como consecuencia inmediata descubrir la propia desnudez. No se trata solamente de la moral sexual. La vergüenza aparece con el saber y el saber es el que nos descubre desvalidos y necesitados, expuestos y precarios. La sexualidad es una manifestación de esta condición incompleta y finita. Abrir los ojos es saber que nuestra fragilidad es la base ineludible de nuestra bondad y de nuestra maldad. Podemos hacer el bien y el mal, podemos hacernos bien o hacernos daño. Abrir los ojos es descubrir, al mismo tiempo, la debilidad y el crimen.

En el otro extremo de nuestra tradición literaria, hay un testimonio que nos sitúa, con su voz, en una de las escenas del crimen más terroríficas que ha producido la humanidad. Es icónica, pero no excepcional. Habla de nosotros. Son los campos de exterminio nazis y la voz es la de Primo Levi. En Los hundidos y los salvados escribe:

A nosotros la pantalla de la ignorancia (...) nos fue negada: no pudimos dejar de

ver. El mar de dolor, pasado y presente, nos circundaba, y su nivel ha ido subiendo de año en año hasta ahogarnos. Era inútil cerrar los ojos y volvernos de espaldas, porque se extendía a nuestro alrededor, en todas direcciones y hasta el horizonte. No nos ha sido posible, ni lo hemos querido, ser islas.[15]

En este texto, que retoma años más tarde el testimonio de Si esto es un hombre, repasa las diferentes caras de la vergüenza que estigmatizan a quienes han pasado por los campos y han sobrevivido. Es la vergüenza del detenido, por todo lo que ha tenido que pasar y le ha envilecido hasta la degradación más extrema; es la vergüenza del sobreviviente, por seguir vivo en lugar de otro, quizá mejor que él mismo. Pero es también lo que Levi llama la «vergüenza del mundo», que es el dolor por la falta cometida por el género humano, desde el sentimiento de ser testimonio de ella y sentirse implicado. En el fragmento citado, relaciona la visión y el vínculo. En este caso, es la visión impuesta la que cae con crueldad sobre la víctima, hasta ahogarla: «No pudimos dejar de ver». No tomar nota de ello no era una opción, como lo es cotidianamente para todos nosotros respecto a las atrocidades que nos rodean, como lo era para quienes vivían en Alemania y en Europa en ese mismo momento, e iban y volvían del trabajo viendo los trenes y el humo de los represaliados y exterminados. Pero cuando Levi se refiere al vínculo, se detiene en una doble expresión: no ser islas, dice, «no nos ha sido posible, ni lo hemos querido». En este momento, la imposición se transforma en voluntad. La vergüenza del mundo, en compromiso con el mundo.

Abrir los ojos y saber nos puede llegar a hacer imposible vivir, como finalmente fue el caso del mismo Primo Levi, pero es la condición para que el mundo sea un mundo común y no una suma de islas ignorándose o devorándose entre sí. Ante la masa de dolor imborrable que es este mundo, no nos podemos quedar en el escándalo moral ni anclados en la culpa. La vergüenza atraviesa el horror porque nos obliga a hacer nuestro el vínculo y a pensarlo, a pensarnos desde su dolor. Por eso, un Deleuze lector de Primo Levi reconocerá al final de su trayectoria, poco antes de suicidarse también, que la vergüenza de ser humanos es uno de los grandes motivos del arte y del pensamiento, no como producciones o como disciplinas culturales, sino como prácticas con las que los humanos podemos liberar la vida de allí donde nosotros mismos la encarcelamos y la maltratamos.

La vergüenza de ser humanos es una herencia de la modernidad y de la tensión entre la potencia desatada por el desarrollo tecnológico y la impotencia ante la

historia y ante nosotros mismos. Si abrir los ojos es descubrir, al mismo tiempo, la debilidad y el crimen, en las sociedades modernas se añade a ello la relación de este humano débil y criminal con los objetos, artilugios e instrumentos que ha generado. Las cosas no sólo nos educan, como escribía Pasolini a su pupilo imaginario Gennariello. También llegan a acomplejarnos y a avergonzarnos. Ante su fuerza, perfección y capacidad de ejecución, nos vemos imperfectos, débiles, feos, viejos…, tenemos que dormir, tenemos necesidades físicas, la mente se cansa y enfermamos... Las máquinas que nosotros mismos hemos creado tienen la fuerza y, cada vez más, la inteligencia que querríamos para nosotros. Máquinas de matar y máquinas de pensar. Si pudieran, nos despreciarían. Esto es lo que sostenía Günther Anders en el libro La obsolescencia del hombre.[16] La nombra «vergüenza prometeica» y la define como la vergüenza por la humillante cualidad de las cosas hechas por el ser humano.

Enamorados de las máquinas que hemos creado y no somos, acomplejados por su fuerza y por su inteligencia, ¿qué podemos aprender? Históricamente, la contemplación del cosmos había hecho sentir a los humanos pequeños y desvalidos. De esta desproporción habían nacido los dioses, que jugaban con nuestros destinos desde su eternidad y omnipotencia. Pero también de esta conciencia de la desproporción había emergido la capacidad de admirarse, de contemplar, de inventar y de aprender. La educación es el arte de transmitir y de transformar los saberes adquiridos, con tal de que el mundo ni nos devore ni nos ahogue.

Ahora tenemos máquinas que hacen cosas que no caben en ninguna de nuestras mentes parciales y finitas, que aprenden por sí mismas y que poco a poco se van convirtiendo en maestras implacables de eficiencia y de resolución. La vergüenza de ser humanos, y más específicamente la vergüenza prometeica, nos pueden conducir a ponernos a su servicio y a doblegarnos a su dictado. Hay una humillación que va más allá de la que podemos infligirnos unos a otros: la que nos llega de una manera indirecta a través de nuestras propias creaciones. No nos miran, somos nosotros quienes nos miramos a través de ellas y nos avergonzamos del ser deficitario que somos. Decía Nietzsche que el sello de la libertad conquistada es ya no avergonzarse ante uno mismo. Abrir los ojos es aprender a mirar el mundo y, al mismo tiempo, aprender a comparecer ante los otros y ante nosotros mismos. Abrir los ojos, pues, es poder sostenernos la mirada los unos a los otros sin avergonzarnos o haciendo de la vergüenza el aprendizaje de un límite que nos conduzca más allá.

1. Ernaux, Annie, Les armoires vides, Gallimard, París, 1974, p. 59 (trad. cast.: Los armarios vacíos, Galba, Barcelona, 1976).

2. Nietzsche, Friedrich, La gaya ciencia, Akal Bolsillo, Barcelona, 1988, p. 202.

3. Deleuze, Gilles, y Guattari, Félix, Mil mesetas, Pre-Textos, Valencia, 2002, p. 186.

4. Ibídem, p. 184.

5. Ahmed, Sara, «Vergüenza ante los otros», en La política cultural de las emociones, UNAM, México, 2015, p. 164.

6. Ibídem.

7. Simmel, Georg, «Sobre una psicología de la vergüenza», Digithum, n.º 21 (2018), pp. 67-74; Universitat Oberta de Catalunya, p. 70.

8. Heller, Ágnes, Teoría de los sentimientos, Ediciones Coyoacán, México, 1999, p. 105.

9. Ahmed, S., op. cit., p. 171.

10. El libro de Nussbaum, Martha, El ocultamiento de lo humano, Katz, Buenos Aires, 2006, recoge los debates sobre esta cuestión en el entorno jurídico y académico norteamericano.

11. Lévinas, Emmanuel, Totalité et infini, Le Livre de Poche, París, 1990, p. 282.

12. Marx, Karl, «Carta a Ruge», marzo de 1843, en Escritos de juventud, Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 441.

13. Ibídem.

14. Génesis, 3:7, La Biblia laica, Muchnik Editores, Barcelona, 1998.

15. Levi, Primo, Los hundidos y los salvados, Muchnik Editores, Barcelona, 1989, cap. 3, p. 36.

16. Anders, Günther, La obsolescencia del hombre, Pre-Textos, Valencia, 2011.

3

Acoger la existencia

Somos seres de acogida.[1] Si nacer no basta para ser, ni crecer basta para existir, es porque necesitamos ser acogidos en un mundo. Hemos visto que las vías para ser mejor o peor acogidos no son seguras. Pueden ser violentadas y pueden fracasar hasta llegar a herirnos o a desintegrarnos. Poder comparecer no es nunca un acto garantizado. Por lo tanto, existir tampoco. Entre cada uno de nosotros y el mundo hay una serie de mediaciones afectivas, culturales, sociales, políticas y materiales a través de las cuales se juega lo que cada uno puede llegar a ser. La educación es un conjunto de prácticas que definen, juntas, qué arte de acoger la existencia está dispuesta cada sociedad a darse a sí misma.

La hospitalidad puede ser autoritaria o recíproca. Puede ser la hospitalidad del amo que abre la puerta de su casa, de su escuela o de su país imponiendo sus condiciones o puede ser el trato que nos damos unos a otros cuando redefinimos nuestra convivencia contando con la existencia de otros. Aunque en ambos casos hablemos de hospitalidad, son dos experiencias que no tienen nada que ver: una reafirma el lugar del amor, la otra abre espacios de convivencia recíprocos. «Dar lugar al que llega no es tan fácil»,[2] escribe el pedagogo francés Philippe Meirieu. Desde el punto de vista del aprendiz, ¿qué significa acoger y ser acogido? ¿Quién puede llegar adónde? ¿Quién puede acoger y por qué? Si dar un lugar al que llegar no es tan fácil es porque no hay nunca un encaje perfecto. Existir siempre es un desajuste. Sin embargo, cualquier sistema necesita alimentarse de la ficción del encaje, de la inscripción reglamentada y totalizadora. La lista de clase. El número de matriculados. El Estado es el registro civil. El censo, la democracia. Y la humanidad, una nube de datos que se procesan cada microsegundo. El sistema educativo, en concreto, se basa en la inscripción como condición para aprender. Lo que no encaja es expulsado o rechazado. No funciona, no tiene los requisitos o las capacidades.

Vivimos en un mundo de sistemas altamente complejos y al mismo tiempo permanentemente desbordados. Capturan talentos, tiempo y atención en la misma medida que expulsan vidas y destruyen expectativas. Cada individuo es

visto y evaluado como un potencial, al mismo tiempo que es tratado como un posible residuo que hay que reciclar tantas veces como sea posible, antes de ser descartado definitivamente. Como explica la socióloga Saskia Sassen, vivimos en sistemas sofisticados y complejos que producen formas de brutalidad elemental.[3] Esta brutalidad no sólo se ejerce sobre cuerpo y vidas explotados. Va más allá: produce humanos residuales en cantidades industriales. Tener potencial o convertirse en residuo: parece que hoy éstas son las dos posibilidades de ser.

Poder ser

Ser es poder ser. Por eso somos un individuo, pero no sólo. Y estamos en el mundo, pero nunca del todo. Somos lo que hay y lo que podría haber. Lo que llega a ser y lo que no. Las vidas vividas y las no vividas. Las deseadas y las frustradas. Las compartidas y las perdidas. El desajuste de la existencia es el espacio de los posibles. Filosóficamente, que el ser es posibilidad se ha pensado de muchas maneras. El concepto de potencia está en la base de toda la filosofía occidental y lo que varía son las maneras de pensar sus límites y sus condiciones para pasar al acto. Desde la metafísica hasta la ética y la política, detrás de toda pregunta más específica siempre hay una cuestión de fondo: ¿cómo nos relacionamos con las posibilidades que somos?

La educación interviene de manera muy especial sobre nuestros modos posibles de ser. De hecho, podríamos decir que la materia prima de la educación es, precisamente, el poder ser. Educar es intervenir deliberadamente sobre las posibilidades de vida de aquellos a quienes enseñamos algo. Y aprender, ya sea una ciencia, un hábito o una técnica, es para el aprendiz establecer algún tipo de relación nueva con el entorno que podría ser o no ser, darse o no darse. Todo aprendizaje podría no haberse hecho y modifica el mapa de los posibles que se abren o se cierran a partir de ahí.

¿Quién puede llegar a ser qué? El sistema educativo, a pesar de su compromiso con la equidad, jerarquiza las existencias y distribuye los futuros en función de esta pregunta. La educación se entiende, entonces, como un repartidor de opciones de vida, que se amplían o se restringen en función de la movilidad social de cada momento y de cada contexto social, según un sistema codificado de expectativas. Esta reducción de las posibilidades de ser a un juego oportunista ha tomado forma, en las sociedades modernas occidentales, a partir de dos grandes ficciones: la ficción jurídica de la igualdad de oportunidades y la ficción extractivista de la idea de potencial. La primera es una ficción liberal y hace del individuo un sujeto formal de derechos dentro de un mercado de opciones de vida supuestamente neutro. El sistema estatal se tiene que ocupar de neutralizar estas condiciones para que el individuo juegue libremente sus opciones. La

segunda ficción es neoliberal y concibe a cada individuo como un recurso único y diferenciado, que se mide según su potencial escondido. Un buen sistema educativo sería aquel que le ofrece herramientas para desarrollar y sacar el máximo rendimiento posible a este potencial. En los dos casos, el individuo es la pieza central del tablero de los posibles. Pasamos del individualismo de la oportunidad al individualismo de la capacidad.[4]

La nueva identidad del individuo, en un sistema basado en la explotación intensiva de recursos más que en el tiempo de trabajo, es su potencial. Esta palabra, si nos fijamos bien, actualmente está en el centro de los discursos pedagógicos y empresariales más escuchados. Es, incluso, la palabra clave del lenguaje oficial. En el informe de la Unesco Rethinking Education se dice, a propósito de la aproximación humanística a la educación, que «requiere una aproximación abierta y flexible al aprendizaje, a lo largo y a través de toda la vida: una aproximación que ofrezca a todo el mundo la posibilidad de realizar su potencial hacia un futuro sostenible y una vida digna».[5]

Desde este tipo de definiciones, acoger la existencia consiste en detectar, gestionar y promover el potencial de cada persona con tal de que ésta pueda llegar a gestionarlo por sí misma y a sacar el máximo rendimiento. Si las oportunidades del régimen liberal estaban fuera del individuo, el potencial es ahora un poder ser que se ha interiorizado. Es irreductiblemente personal y único, pero al mismo tiempo clasificable, cuantificable y evaluable en función de un sistema de categorías que organizan el catálogo de las capacidades reconocibles y valorables: las competencias. El potencial escondido, por lo tanto, nos es «revelado a través de un sistema de expectativas colectivas centrado en la valorización de las diferencias individuales».[6] El potencial es la ecuación entre la singularidad de cada existencia y la incertidumbre que define sus relaciones posibles con el entorno. Una buena educación sería aquella que mejora las capacidades de cada uno para adoptar una línea de comportamiento personal exitosa en un contexto complejo e incierto. Lo retomaremos más adelante en este libro. Sin embargo, de momento lo que es preciso preguntarse respecto a este tipo de planteamientos es: ¿y qué pasa cuando el potencial no es lo bastante alto, lo bastante adecuado o si no resulta suficientemente desarrollado?

Entrenar el propio potencial a lo largo y a través de toda la vida puede resultar o no, es decir, puede dar resultados verificables y aprovechables, o no hacerlo. El sistema educativo y sus diversas ramificaciones laborales, económicas y sociales exigen que, sea cual sea el potencial de cada uno, mantenga en todos los casos el

mismo comportamiento: aumentar. Que progrese adecuadamente. Como un índice económico, el comportamiento personal también tiene que mostrar señales continuas de crecimiento, de ampliación y de mejora. Es el nuevo ideal humano (o posthumano o transhumano): la ampliación permanente de las capacidades físicas y mentales (human enhancement). Hay muchas razones para quedar fuera de este ideal: desde no tener ningún potencial identificable, hasta no tener ni encontrar las condiciones para desarrollarlo. La otra cara del potencial es el residuo. Ya no poder ser ni utilizado ni reutilizado, ni siquiera por uno mismo. El sistema que convierte todo poder ser en un potencial es el mismo sistema que produce cada vez cantidades mayores de vidas residuales.

Existencias residuales

Cada vez hay más gente joven que se siente fuera de juego. Mientras veían cómo eran declarados obsoletos sus padres, madres, abuelos, sus profesiones y formas de vidas, han tomado consciencia de que ya no les quedan más vidas, tampoco, en el videojuego de la ciudad. Son existencias residuales, ciudadanos a ratos y sólo formalmente, cuando les piden los papeles o los llaman a votar. Asediados por las adicciones y por los trastornos mentales, inutilizados por una educación que no les dice nada ni los interpela, conscientes de que nadie los espera ni siquiera para explotarlos, flotan mientras se van rompiendo. En los países más pobres, la residualidad no es una posibilidad entre otras, sino el punto de partida para millones de jóvenes. Residualidad es entonces sobrevivir día a día entre las montañas de residuos del mundo rico. Ser residuo entre los residuos del crecimiento. El capitalismo global no necesita aprovecharlo todo. No necesita, tampoco, ejércitos ni masas de trabajadores en la reserva. De la misma manera que hincha sus beneficios con producción «no retornable», también hace de las vidas humanas desechos no retornables.

La pregunta de cualquier vida, parta de donde parta, es entonces la siguiente: ¿cómo posicionarse? Se posicionan las marcas en un mercado, las fichas de juego en un tablero y los individuos, actualmente, en relación con el juego de opciones a las que pueden aspirar según sus talentos y potencialidades. ¿Cuántas veces puede reubicarse o reciclarse un individuo antes de ser declarado superfluo? En la sociedad del desahucio permanente, vivimos también bajo la amenaza permanente del desahucio cognitivo. La formación a lo largo de la vida, lejos de ser entendida como un camino de enriquecimiento y de transformación personal y colectiva, se acerca peligrosamente a la experiencia de caminar por un campo de minas. Paso a paso, ¿hasta dónde podremos avanzar sin que nos estalle la bomba que nos dejará fuera de juego? Actualmente, los caminos no son lineales. Como en un campo de minas, hay que avanzar a ciegas, avanzando y retrocediendo, sin tener nunca la certeza de llegar a estar seguros. ¿Cuántos jóvenes han estudiado en los últimos años carreras con salidas que posteriormente se han convertido en canteras industriales de parados? ¿Cuántas profesiones bien valoradas en un momento dado desaparecen al día siguiente, sin

dejar otro rastro que un montón de vidas abandonadas a su irrelevancia social? La arbitrariedad de los mercados educativos y laborales se suma a las condiciones frágiles y precarias bajo las cuales se experimentan sus cambios de rumbo: rupturas afectivas, trastornos mentales, ausencia de sentido y de vínculos durables, cambios de domicilio, de entorno y migraciones forzadas...

Zygmunt Bauman dedicó uno de sus últimos libros a las Vidas desperdiciadas. En él se pregunta, si no hay nada que por sí mismo tenga la condición de residuo, ¿qué nos convierte en ello? El residuo es «un problema de los más angustiantes, uno de los secretos mejor guardados de nuestro tiempo».[7] En una sociedad de consumo rápido, las cosas se convierten en residuos o bien porque están diseñadas para caducar rápidamente y no poder ser reutilizadas o bien porque ya aparece la siguiente que captura nuestro deseo de consumo y de posesión. ¿Cómo funciona este mecanismo de selección y descarte en el caso de las vidas humanas? ¿Cuáles son los diseños políticos y sociales que hacen también de las existencias humanas un residuo creciente? «Los barrenderos son los héroes olvidados de la modernidad»,[8] escribe Bauman, porque refrescan día a día la frontera entre el adentro y el afuera. No es una frontera preexistente. Se crea en el acto mismo de descartar quién puede entrar y quién no, quién sigue jugando y quién queda fuera de juego. La frontera se mueve con nosotros, nos puede pisar la sombra o incluso avanzarse tanto que se acabe convirtiendo en el único horizonte que podemos ver. Tan hiperactiva como el sistema mismo que delimita, «su único modo de existencia es la incesante actividad de la separación».[9]

La tajante dualidad que contraponía señores y vasallos, burgueses y proletarios, oprimidos y opresores, incluidos y excluidos se ha convertido hoy en una gradación dinámica según la cual cada individuo es más o menos expulsable de la zona en la que potencialmente se mueve en función de su capacidad de mantenerse posicionado y posicionable. Esto significa que el «dentro» es temporalmente más seguro, pero no estable. Vivimos en un régimen basado en la expulsión como posibilidad generalizada y desigualmente ejecutada. Esto hace que ya no podamos hablar solamente de desigualdad, ni siquiera de desigualdad creciente. Según Saskia Sassen, la lógica de la expulsión va más allá de la desigualdad porque rompe, precisamente, cualquier sentido de la medida habitable y pensable. Hoy estás, mañana no. Hoy puedes pagar el alquiler, mañana no. Hoy tienes una red afectiva y social. Mañana ha estallado. Los canales para la expulsión son múltiples y muy sofisticados: desde los altos y bajos de la especulación y de la economía financiera, a los laberintos legales de

las diferentes administraciones, las políticas de austeridad que empobrecen los recursos comunes, etc., pero todos conducen a un no lugar que es el que corresponde, en el mundo material, al vertedero.

Un mundo-vertedero es aquel en el que las estructuras de acogida se han derrumbado. «Si tuviéramos que resumir en una frase lo que es determinante para la crisis global del momento presente podríamos decir que es que nos encontramos plenamente sumergidos en una situación de irrelevancia creciente de las estructuras de acogida.»[10] Son palabras de Lluís Duch en su libro sobre la educación y la modernidad. Las estructuras de acogida no sólo son instituciones (la familia, la escuela, los servicios asistenciales, etc.). Son también los lenguajes comunes, las prácticas de transmisión, los tiempos y los espacios compartidos, los calendarios, los rituales nuevos y antiguos. Lo que Duch denomina «la arqueología profunda del ser humano».[11] La crisis de las estructuras de acogida es interior y exterior. Cuando vivimos en una «cultura de la retirada, de la discontinuidad y del olvido»,[12] la residualidad no es una condición objetiva, sino una demolición subjetiva. Entre el potencial que hay que encontrar y hacer crecer, y la residualidad que a cada paso hay que evitar, no hay tiempo ni espacio para compartir la inquietud de la existencia. La desproporción y la extrañeza se contabilizan como incertidumbre y la inquietud se traduce en miedo.

Mapas de acogida

¿Quién puede llegar y quién puede acoger en un régimen de expulsión permanente? ¿Cómo educar en el arte de la hospitalidad cuando los contextos compartidos se difuminan? Cuando el tiempo y el espacio de la circulación se imponen sobre los contextos para la convivencia, ¿cómo acoger la existencia? ¿Y qué papel puede tener en ello la escuela? Quien siempre ha tenido un lugar proprio, un cuerpo normalizado, una lengua, una identidad y unos comportamientos reconocibles, quizá tenga dificultades para entender el sentido más elemental de estas preguntas. Por eso es interesante situarse entre aquellos que se mueven en el umbral: entre identidades, entre fronteras, en los márgenes sociales y en el límite del lenguaje y de las capacidades normales. Pensarnos desde ahí donde cada día se dibuja la línea de sombra entre el adentro y el afuera, entre la posibilidad de ser y de no ser.

No se trata de romantizar el extremo, sino de extremar la mirada y la comprensión. Es la posición de la honestidad con lo real de la cual hablaba el teólogo de la liberación Jon Sobrino y que retomábamos en Un mundo común:[13] el lugar de una verdad que se devela, solamente, si nos atrevemos a mirar cualquier realidad desde el punto de vista de quienes podrían estar excluidos de ella o más directamente perjudicados. Se trata de seguir la pista de quienes no están o no podrían no estar. De lo que es invisible o irrepresentable. Es también el gesto filosófico y literario, incluso teatral, que hace Diderot cuando escribe sus cartas sobre los sordos o sobre los ciegos,[14] con tal de reflexionar sobre cuáles son los contornos de lo que realmente vemos o escuchamos quienes tenemos capacidad para hacerlo.

Uno de los pedagogos que hizo del umbral una condición para una pedagogía de acogida fue el francés Fernand Deligny. Su pista errante enlaza todos mis libros anteriores, siempre aparece en algún momento, como una sombra viva. Incluso un dibujo suyo, que representa una escalera de mano sin suelo ni pared, flota en la portada de los escritos Fuera de clase.[15] Deligny siempre trabajó y vivió en los márgenes: la orfandad y los desplazamientos de la guerra, la delincuencia o la irrelevancia social y la discapacidad, especialmente el autismo. Seguir su

trayectoria personal y profesional nos permite pensar qué puede pasar fuera de las geografías educativas estables, cuando este afuera no es solamente un extremo minoritario, sino, cada vez más, la normalidad. Con Deligny nos podemos preguntar: ¿cómo darnos lugar sin tener lugares propios? ¿Podemos imaginar de manera concreta relaciones e instituciones capaces de recibir sin reclutar, estar sin centralizar y abrirse sin, al mismo tiempo, cerrar? ¿Podemos ser acogedores si somos vagabundos? La respuesta de Deligny a estas preguntas es una práctica constante de desplazamiento y de recogimiento. «Una traza de ser y una construcción de sombra», como dice uno de sus últimos libros. Es una poética y una política. Un arte y una manera de hacer.

El hacer (agir) es precisamente el vínculo de todo lo que podría perderse y dispersarse, ya sea en los residuos del sistema, ya sea en las pistas sin sombra de la circulación permanente. Hacer no es actuar, trazar no es proyectar, intentar no es querer. Hacer, trazar o intentar hacen referencia, para Deligny, a una actividad desprovista de intención consciente y verificable. Esto no significa que sea ingenuamente espontánea. Necesita de un medio adecuado que le permita darse, expresarse y ser vivida. La educación es esta práctica de acogida y de construcción de entornos habitables. Deligny no traduce nunca esta práctica en una serie de prescripciones en forma de «tener que hacer» (il faut), sino que la desarrolla en un conjunto abierto de infinitivos: trazar, errar, ornar, urdir, creer...

De todos los infinitivos que Deligny utiliza para desplegar la poética y la política de este «hacer», el más importante para los educadores es el verbo permitir. Permitir no es dar permiso. Es «permitirles tener la sensación de poder algo respecto a aquello que pasa; de no ser sólo los que restan o los que quedan...».[16] Permitir es combatir, pues, la residualidad, la condición superflua a la que tantas existencias son condenadas y a la que, potencialmente, todos estamos expuestos. No ser superfluos es poder algo. Poder ser, es decir, existir. No hace falta saber qué queremos. O tener un proyecto tras otro. Basta con el mínimo gesto de una tentativa para dejar un trazo de existencia. Este rastro, entonces, ya no es un residuo: «Este resto, considerado como un residuo, como una supervivencia que se va atrofiando, es lo que yo considero el esbozo de lo que podría ser lo humano».[17] El educador ni lo construye, según el mito de la fabricación, ni gestiona sus procesos de aprendizaje según el paradigma cognitivo actual. Está. Los educadores, en plural, son «esta extraña permanencia de estar»,[18] un nosotros de presencias próximas y lejanas al mismo tiempo.

Deligny nos ayuda a pensar cómo acoger la existencia desde una permanencia

que se hace próxima sin imponerse, que permite sin dar permiso, que hace y actúa sin someter los aprendizajes de vida a resultados preestablecidos. Traza un medio donde poder ser sin aspirar a crear nuevas centralidades. Esta pedagogía se basa en la capacidad de acogida de quienes se acompañan. No es la hospitalidad del amo, sino la de quienes viviendo y errando tranzan geografías en las que otros pueden aparecer también. Cuando todos somos potencialmente vidas desperdiciadas, existencias residuales y mentes desahuciadas, quizá nos hace falta aprender este arte del acompañamiento. Un arte pobre y transitorio para un mundo en el que lo que más crece son los vertederos.

«Había una vez unos hombres y unas piedras»,[19] escribe el pedagogo Fernand Deligny para presentar el espacio educativo, en medio de la naturaleza, donde trabajaba y acogía las vidas erráticas de los alumnos autistas. Estar desencajados unos respecto a otros no significa estar condenados a la libertad radical que nos obliga a convertirnos en obra de nosotros mismos, solos y contra la libertad de los demás. El desajuste también puede ser percibido y experimentado como la inquietud común a todos los seres. No hay nada que coincida plenamente consigo mismo ni que esté de manera absoluta en su lugar. Incluso podríamos decir, a la luz de la física y de la biología contemporáneas, que la materia misma es esta inquietud. Educar es elaborar los entornos físicos y culturales donde acoger esta vida inquieta, sus límites y sus posibilidades.

En el umbral de la escuela

Siempre me ha dado dolor de estómago cruzar la puerta de la escuela y entrar en el aula. Toda la vida. Como alumna y después, todavía, como profesora en la universidad. La clase, como centro operativo de la vida escolar, es un invento que violenta todas las relaciones naturales con las cosas y con las personas. Precisamente por eso es capaz, también, de despertar un deseo tan fuerte y tan insaciable. A pesar del dolor de estómago, tengo que decir que en pocos lugares me he sentido por momentos tan viva como en un aula. Porque interrumpe la vida, el vacío que abre puede ser cualquier cosa: mil mundos por descubrir o una sala de tortura, el lugar para la admiración y la amistad, o para el miedo y la violencia, un espacio y un tiempo para el recogimiento o un pedazo de vida insoportable, un tiempo perdido y mal vivido o ese momento que desearíamos que no terminara nunca. Estas opciones no son una disyuntiva, ni responden a diferentes modelos de escuela. Seguramente la experiencia escolar de cualquier persona incorpora dosis de todas ellas, en diferente proporción y medida.

Como el nacimiento, el inicio de la experiencia escolar se basa en una imposición. Nadie te pregunta si quieres nacer, así como nadie te pregunta si quieres ir al colegio. La obligación de ir a la escuela es una interferencia: interrumpe los vínculos domésticos y con la comunidad más cercana y te pone «fuera». Obliga a los niños y a las niñas a existir (ser fuera) socialmente, a través de un uso del espacio y del tiempo pautado para aprender aquello que la sociedad donde vive considera relevante. Entrar en la escuela es salir de casa: una obligación de doble cara, que crea un nuevo umbral a partir del cual situarse en el mundo. Es muy curioso el ritual televisivo de cada año, cuando se inicia el curso escolar: ir a filmar las lágrimas de los más pequeños cuando se separan de sus padres y madres a la puerta de la escuela, en ese límite donde la sociedad se instituye y se refunda año tras año, curso tras curso. Sus lágrimas son su bautizo.

El concepto de educación obligatoria, desde que existe, convierte el ejercicio de un derecho (a la educación) en el ejercicio de una obligación (a la escolarización). Se da por entendido que la única manera que tienen todos los niños y niñas de disfrutar de su derecho a la educación es obligando a sus

familias a escolarizarlos, independientemente de sus posibilidades económicas y de valores religiosos, de género, culturales... Como cualquier idea social e históricamente construida, no es obvia aunque lo parezca. De hecho, la resistencia a la escolarización actualmente se multiplica y viene de muchos frentes: al rechazo ideológico hay que sumarle el abandono escolar creciente entre las clases más desfavorecidas, desalentadas por la falta de expectativas, y la secesión de las clases más altas, en fuga hacia formas de aprendizaje a la medida de su potencial de éxito. A partir de 2020, además, hemos sumado también la experiencia casi global del confinamiento y del cierre de escuelas durante meses a causa de la COVID-19. Las nuevas condiciones sanitarias han provocado la necesidad de plantear la pregunta: ¿cómo volver a la escuela? Cualquier cómo esconde muchos porqués que todavía no han sido respondidos. Cómo volver a la escuela implica, en el fondo, tener que preguntarse: ¿por qué volver a la escuela?

A la escuela se va a aprender. Ésta es su razón de ser y una escuela en la que no se aprende es un parque infantil, un aparcamiento de criaturas o de jóvenes en el paro, una entidad social, un centro terapéutico o una cárcel. No parece que haga falta complicar mucho la respuesta, porque las complicaciones empiezan a partir de aquí. Que a la escuela se vaya a aprender no significa que todos los aprendizajes tengan lugar en la escuela. La escuela, como el teatro, necesita de dos elementos mínimos. Si el teatro existe gracias a un actor o actriz y a un público, aunque estén en medio de la nada, la escuela existe allí donde se encuentran un maestro o una maestra y unos alumnos, aunque se estén en medio del bosque, en un aula clandestina o en un campo de concentración. En una época en que se predican y se promueven las virtudes del autoaprendizaje, esta afirmación puede parecer discutible, pero una escuela sin maestros es un autoservicio cognitivo o, en el mejor de los casos, una comunidad de aprendizajes. Del mismo modo, una escuela sin alumnos o es un fracaso económico o es un club académico. Esta tendencia es la que domina hoy la universidad: aislar a sus académicos más prestigiosos en círculos de investigación sin alumnos y abocar al resto, precarizado, a la caza y captura de estudiantes-clientes para garantizar su contratación.

Si la escuela es el lugar al que vamos para aprender a partir del encuentro entre maestras y alumnos, la escuela es también el lugar en que se ponen en disputa las diferentes concepciones que hay, dentro de cada sociedad, sobre qué aprender y cómo. Las disputas pedagógicas son conflictos entre mundos: entre grupos y clases sociales, entre experiencias culturales, entre géneros, entre ideologías,

entre intereses económicos y entre imaginarios de presente, pasado y futuro. La escuela es, así, una de las instituciones más antiguas de nuestra civilización, pero también de las más expuestas al cambio, al conflicto y al antagonismo social. Por eso mismo, su tendencia institucional es a cerrarse en banda y a reforzar su inmutabilidad. Pero por la misma razón, cualquier proceso de cambio social radical implica una acción pedagógica decidida.

Cuando actualmente se radicaliza el cuestionamiento de la escuela desde tantos frentes, la principal razón para defenderla es, para mí, precisamente ésta: es el lugar en el que la sociedad, en su conjunto, puede hacerse cargo de la disputa en torno al saber, sus implicaciones sociales y sus consecuencias políticas. La disputa en torno al saber no es una querella teórica en manos de los expertos: es un conflicto en carne viva que implica a todos los elementos de la sociedad y sus maneras de producir, de trabajar, de convivir y de imaginar. Es una disputa práctica, sensible y peligrosa, que afecta de manera individual la trayectoria de vida de cada niño o niña. Por eso, la escuela es una institución política y cuanto más claro lo tengamos, menos instrumentalizable políticamente será. Ir a la escuela no es comprar un producto o recibir un servicio. Es participar activamente en esta disputa y poder hacerlo en condiciones de igualdad.

La escuela no hace magia: ni genera igualdad automáticamente, ni hace mejor la democracia porque sí, ni hace felices a los niños y jóvenes necesariamente. Más bien todo lo contrario: segrega, clasifica, jerarquiza y contiene la violencia que la propia sociedad infiltra cotidianamente en los cuerpos y en las mentes de los más jóvenes. Que todo esto no suceda depende de una implicación constante, de un trabajo a contrapelo y de una alianza entre sectores, colectivos y ámbitos de la sociedad que no deleguen toda la educación en la escuela. Hablar de una escuela de aprendices no es invocar una escuela sin maestros ni maestras, como sueñan hoy las plataformas de educación a la carta. La escuela de aprendices es una figura imaginaria que nos tiene que permitir pensar los conflictos y las alianzas educativas desde un determinado punto de vista: el que nos abre la pregunta cómo queremos ser educados, dentro, fuera y a través del sistema escolar.

La maestra ignorada

La mejor manera de atacar la escuela es atacar a los maestros y maestras. Lo saben todos los poderes de la historia. En el caso de la cultura occidental, la saga de los maestros perseguidos empieza con la condena de Sócrates, acusado de corrupción de los jóvenes atenienses, y no se ha detenido. Actualmente es una tendencia global que, obviamente, tiene diferencias y tradiciones locales concretas. Sea como sea, el ataque a maestros y maestras se mantiene activo por muchas vías. Las vías clásicas siempre funcionan: represión, persecución ideológica, censura y delación. Bien entrado el siglo XXI, las fuerzas de la derecha neoconservadora movilizan en toda Europa el miedo a la denuncia por adoctrinamiento. En países donde la educación popular ha sido tan importante como en México, por ejemplo, no es casualidad que la actual violencia estructural tenga al profesorado y a los estudiantes de Magisterio en un primer término de sus balas, amenazas y desapariciones.

Por otro lado, las vías económicas no fallan nunca y se intensifican: hemos pasado de la figura del «pobre profesor» o la «maestra solterona», como figuras que degradaban la existencia social del profesor, a la generación de un ejército de maestros y profesores precarios, engullidos por una máquina competitiva burocrática que no les deja respirar y que los obliga a adaptarse a cualquier requerimiento institucional o del mercado. No se trata solamente de marcar el estatus social del maestro como alguien subordinado al Estado, a la Iglesia o a las clases dirigentes, sino de sujetar permanentemente su actividad a unos mecanismos de funcionamiento que sólo puede reproducir.

Junto a estas medidas políticas y económicas, actualmente se desarrollan procedimientos más sofisticados que se basan, sobre todo, en alimentar la sospecha hacia la capacidad de los maestros a la hora de desempeñar su trabajo. Es una forma de ataque insidiosa y difícil de combatir porque arraiga en el interior mismo del cuerpo de los profesores, cuando sospechan de sí mismos o entre sí. En la última ola de asalto a la escuela, esta sospecha se alimenta de dos argumentos principales: la caducidad de los maestros respecto al uso pedagógico de las tecnologías digitales y la inutilidad de sus saberes y de su transmisión. Ya

no hace falta que expliquen nada, tan sólo ayudar a que los alumnos aprendan por sí mismos a relacionarse con un tiempo que parece ser sólo suyo. Es una doble operación de obsolescencia programada a la que, durante la pandemia, se ha añadido la acusación de incapacidad y de lentitud del profesorado a la hora de responder a la situación creada por los confinamientos y los protocolos sanitarios. Todos estos argumentos confluyen en un mismo ataque: «Ya no servís». Ya no es que sean peligrosos, sino que la existencia de muchos maestros y maestras es percibida tan residual como la de los niños y jóvenes a quienes tienen que entretener y contener. Todos juntos, fuera de juego.

La figura del maestro ignorante que el filósofo francés Jacques Rancière nos invitó a pensar hace ya algunas décadas se ha acabado encarnando en su versión más perversa: en la figura de la maestra ignorada, una tipología de docente reconvertida en asistente social de los pobres o en coach al servicio del potencial de los ricos. La maestra ignorada no tiene que saber ni transmitir ningún saber, porque su única función es hacer de mediadora y de vigilante entre el alumnado y su autoaprendizaje. Neutralizada, así, su presencia próxima y ligera, vaciada de saberes para transmitir, queda cancelada su experiencia singular y única del mundo. Así, la maestra deja de ser maestra, y la escuela deja de ser escuela.

A partir de la experiencia histórica del profesor Joseph Jacotot, que tuvo que exiliarse a los Países Bajos desde la Francia postrevolucionaria, Rancière plantea si el maestro enseña transmitiendo lo que sabe o haciendo que el alumno aprenda por sí mismo lo que no sabe. Opone, así, lo que llama el «orden explicador», que considera literalmente «atontador», y el «orden emancipador», que correspondería a la segunda opción y a la experiencia directa de un Jacotot que se encontró teniendo que hacer de maestro sin poder hablar la lengua de sus estudiantes y, por lo tanto, sin poder explicarles nada. Era el maestro ignorante.[20] Según esta figura, la función del maestro se reduce a utilizar su voluntad junto con la del alumno con tal de «revelar una inteligencia a sí mismo».[21]

Si el maestro inhibe la posibilidad de explicar lo que sabe y poder así mostrar sus límites, ¿qué queda? En la historia de Jacotot, lo que queda es un libro bilingüe, Telémaco, donde los alumnos podían leer un mismo texto en francés y en flamenco. Queda, por lo tanto, el instrumento de aprendizaje, acríticamente desnudo. La mediación por sí misma, como una evidencia y no como un problema en el que indagar. Aunque el maestro no explique, siempre hay una transmisión de códigos, de referentes y, por lo tanto, transferencias parciales de experiencias del mundo. Actualmente estos códigos los transmiten los softwares

y los algoritmos que hacen de interfaz entre el aprendiz y su aprendizaje, entre cada uno de nosotros y el mundo. Ni Telémaco era neutro, ni las tecnologías digitales son puertas abiertas al mundo. Son relaciones posibles que necesitan de otros que nos muestren y nos expliquen sus presupuestos y sus límites. Invitar al conocimiento es precisamente esto: compartir lo que se sabe, mostrar los propios límites y acompañar en la extrañeza que a otros les puede provocar.

En octubre de 2018 tuve la ocasión de mantener una conversación pública con la filósofa india Gayatri Spivak en la Biennal de Pensamiento de Barcelona. Ella es una de las figuras de referencia del pensamiento postcolonial, conocida por sus lecturas críticas de la filosofía y de la literatura contemporáneas. Pero lo que no es tan conocido es que con el sueldo que gana en una de las universidades globales más importantes del mundo, Columbia, ha creado una pequeña red de escuelas en la India. Ella no sólo las financia, sino que también participa en ellas como maestra cuando puede. La profesora famosa es también una maestra ignorada. Orienté la conversación hacia esta experiencia, su necesidad y sus límites. En vez de apostar tiempo y dinero en desarrollar una pedagogía alternativa para las élites globales y postcoloniales, cosa que se vendería muy bien con su nombre y su capital simbólico, Spivak utiliza sus recursos para ir a la base, a las sombras, a las vidas condenadas ya de entrada a la residualidad. Esta condena es compartida por alumnos y por maestros.

Frente a la cultura del éxito, los objetivos y los resultados, Spivak nos explicaba: dar clase, sea al nivel que sea, es «cocinar el alma». Esta cocina no es la de una filosofía práctica autocomplaciente. Al contrario: es una intervención, siempre difícil. En Columbia, quizá hay que enseñar de nuevo a leer a muchachos y muchachas que creen que lo saben todo, pero que no han leído nunca de verdad. Aun así, ya están demasiado encarrilados. Esto pasa cada vez más en las universidades y sobre todo en los niveles de postgrado. En los pueblos de la India también hay que enseñar a leer, pero el objetivo es otro: «Hacerlos entrar en la corriente principal de la sociedad, para que tengan la metodología necesaria para sabotearla». Pero como Spivak misma reconocía tras una vida de muchos años, el camino de los maestros está hecho de fracasos. Sólo estos fracasos pueden hacernos conscientes de los límites de su heroicidad pero también la medida de la exigencia a la que se enfrentan. Las maestras ignoradas son activistas de la imaginación: «La educación es un fetiche, ahora todos los jóvenes quieren educar (…). Lo que yo les digo es: primero tienes que aprender qué puede significar tu ayuda para otro. Tienes que ser capaz de extender tu imaginación hacia lo que esto pueda querer decir». Imaginar es ponerse uno

mismo en suspensión para poder vincularse a aquellos que nos son extraños. Imaginar es dar lugar a todo lo que aún no es y a los que están por llegar. Imaginar es, pues, una condición para acoger la existencia en toda su extrañeza y en toda su desproporción. Pero Spivak avisa: «No declares tu éxito demasiado pronto. Quien gana pierde».[22]

1. Expresión de Lluís Duch en La educación y la crisis de la modernidad, Paidós, Barcelona, 1997, p. 15.

2. Meirieu, Philippe, Frankenstein educador, Laertes, Barcelona, 1998, p. 80.

3. Idea central de la investigación Sassen, Saskia, Expulsiones: brutalidad y complejidad en la economía global, Katz, Buenos Aires, 2015.

4. Ehrenberg, Alain, La mécanique des passions, Odile Jacob, París, p. 114.

5. Rethinking Education: Towards a Global Common Good? Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555, p. 11.

6. Ehrenberg, A., op. cit., p. 39.

7. Bauman, Zygmunt, Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias, Paidós, Barcelona, 2005, p. 42.

8. Ibídem, p. 43.

9. Ibídem.

10. Duch, L., op. cit., p. 26.

11. Ibídem, p. 64.

12. Bauman, Z., op. cit., p. 151.

13. Garcés, Marina, Un mundo común, Bellaterra, Barcelona, 2012, cap. X.

14. Diderot, Denis, Carta sobre los ciegos seguida de Carta sobre los sordomudos, Pre-Textos, Valencia, 2002.

15. Garcés, Marina, Fuera de clase, Galaxia Gutenberg, 2016.

16. Deligny, Fernand, Oeuvres, L'Arachnéen, París, 2008, p. 707.

17. Deligny, F., Oeuvres, op. cit., p. 1249.

18. Ibídem, p. 777.

19. Deligny, F., Ce gamin-là, p. 15, en ibídem.

20. Rancière, Jacques, El maestro ignorante, Laertes, Barcelona, 2003, p. 15.

21. Ibídem, p. 42.

22. Conversación disponible en: https://www.cccb.org/es/multimedia/videos/gayatri-spivak-y-marina-garces/230094

4

A cuatro manos

Con Abel Castelló, fundador y director de la escuela MusicActiva

La invitación

La enseñanza es una invitación. «Yo me pongo a hacer música y te invito a hacer aquella música conmigo». Como el profesor de natación del que hablaba Gilles Deleuze, el verdadero maestro no es el que dice «haz como yo», sino «hazlo conmigo»: nada conmigo, toca conmigo, cocina conmigo, calcúlalo conmigo... Así he empezado a tocar el piano, sentada al lado de mi profesor, Abel Castelló, descubriendo a cuatro manos el sentido creativo de la música. Reencuentro desde la posición de alumna lo que hace muchos años propongo a mis estudiantes como profesora de Filosofía: hacer de la filosofía una invitación a pensar juntos. No pienses como yo, piensa conmigo. De aquí nace también esta conversación, una invitación a pensar a cuatro manos cuál es nuestra experiencia de la enseñanza y del aprendizaje. Durante dos años, el mismo piano de cola de madera robusta ha sido el lugar en el que he aprendido a abrir las manos para empezar a hacerlas sonar y el escenario de conversaciones que han ido trenzando una complicidad hecha de dudas y de sueños. Algunos de estos sueños tienen forma de escuela y las dudas se tiñen de sombras cuando compartimos la inquietud por el paso del tiempo y sus interrupciones.

«¿Por qué la música? ¿Qué nos enseña la música? – me pregunta Abel y continúa –: es un arte muy abstracto que nos obliga a repensar la relación entre la forma y el contenido y esto es extensible a cualquier cosa que quieras aprender.» La música y la filosofía tienen condiciones parecidas: la abstracción y la implicación. La abstracción, porque son lenguajes que atraviesan la inmediatez de la experiencia y la llevan más allá, a partir de patrones comunes. En el caso de la filosofía, estos patrones son los conceptos y determinadas figuras lógicas. No componen una sistemática cerrada, sino un juego abierto que nos permite experimentar el carácter inacabado del pensamiento humano. Con ellos, podemos movernos a través del tiempo histórico de un extremo a otro, adentrarnos en la intimidad de los pensamientos más secretos y abismarnos para pensar lo inimaginable, el todo, el absoluto. Podemos cruzar culturas, ver sus límites, enlazar vidas que nunca se han encontrado en aquello que, incluso sin saberlo, pueden llegar a pensar juntas. En el caso de la música, los patrones son relaciones de notas, ritmos y silencios. Se pueden contar y anotar, pero su

relación se extiende al infinito y tiene efectos vividos de carácter imprevisible y singular. Tras un año descubriendo los efectos de la combinación entre cinco notas de do mayor, la mano siempre en posición fija, un día dejamos correr los acordes a lo largo de todo el teclado. Me parece que nunca he tenido una experiencia tan intensa de la inmensidad. Esa relación mínima y abstracta entre «terceras» permitía recorrer el mundo de punta a punta y hacía del teclado del piano una muestra artificial, parcial y al mismo tiempo perfecta del universo.

Por eso, junto a la abstracción, la música y la filosofía comparten la implicación. Atraviesan la inmediatez de la situación, pero no la abandonan ni se desentienden de ella. Todo lo contrario. Permiten hacer de ella una experiencia más intensa, más elaborada y más libre. Ponen en funcionamiento todos los sentidos, físicos y mentales. Se piensa con todo el cuerpo, como se toca y se escucha la música también con toda la mente. Y entonces este cuerpo que piensa, que toca y que escucha ya no es sólo un cuerpo, individual y finito, sino una relación que se transforma y que transforma el mundo. Tanto la filosofía como la música hacen presentes el espacio y el tiempo de la vivencia, porque nos permiten pensar y percibir sus contornos y condiciones. Así, se hacen reales en una experiencia que necesariamente se tiene que compartir. Pensar es invitar a pensar, tocar es invitar a tocar y a escuchar.

Desde la experiencia de la música y de la filosofía, ampliándola a todo, enseñar es una invitación a no quedarnos solos con lo que verdaderamente nos importa. ¿Quién no ha tenido la experiencia de tener que apresurarse para enseñar a otro algo que acaba de aprender? Volver de la escuela y sentir la urgencia de explicar lo que hemos aprendido a los padres, volver de la calle y querer enseñar lo que hemos visto, volver de un viaje y mostrar enseguida imágenes de los lugares que conocíamos... Es la necesidad de no poder quedarse algo para uno mismo... Los maestros o las profesoras, de hecho, no hacen otra cosa: compartir lo que han aprendido y que no quieren quedarse para sí mismos. La diferencia es que lo hacen de manera consciente y técnica, y no sólo desde la casualidad o la urgencia vital.

Aprendizaje y reinvención

«El aprendizaje reinventa el saber. El aprendizaje es un acto creativo en sí mismo.» Se ha escrito mucho sobre el enigma del aprendizaje. Desde los inicios de la filosofía la pregunta está abierta: ¿cómo podemos aprender lo que no sabemos? ¿Es preciso que ya lo llevemos dentro de algún modo? ¿Se trata únicamente de despertar el recuerdo, como decía Platón, a través de Sócrates, en algunos de sus diálogos? ¿O de encontrar las ideas innatas, como pensará primero la teología y luego la filosofía de la mente? ¿O simplemente se trata de ir al encuentro de aquellos elementos que cuando nos afectan transforman nuestro ser?

Dicho de forma sencilla, podríamos reducir la pregunta a si el aprendizaje viene de dentro o viene de fuera, pero en realidad éste no es el verdadero problema. Seguramente, viene de todas partes y ya está. Lo que es enigmático es el hecho mismo de aprender: aprender es algo que «le tiene que pasar a cada cual», ya sea a partir de elementos exteriores o interiores, pero si no le pasa a cada uno no hay aprendizaje. ¿Cómo hacer que pase? La pregunta, que está en la base de toda pedagogía, me hace pensar en el enigma de la risa: podemos hacer reír a otro, pero nunca podremos reír en su lugar. El humor, el arte de hacer reír, es tan viejo como la pedagogía. Pero del mismo modo implica un salto y un abismo: si el otro no ríe, el humor no da risa. Si el otro no aprende, la lección no enseña.

Por eso Abel Castelló insiste en la idea de reinvención o de creación. «Aprender es inventar o reinventar la cosa aprendida. Cualquier cosa bien hecha que hagas es una reinvención.» Esto no quiere decir partir de la mera espontaneidad, o menos aún, sobrevalorar la originalidad. «El aprendizaje es un proceso activo, a partir de elementos constructivos que permiten que el alumno recree la cosa aprendida cada vez mejor.» En el caso de la música, «el profesor interpreta y el alumno va participando en aquella creación, incorporando elementos, desde la inmersión inicial hasta su recreación».

El camino de la invención empieza, por tanto, con la inmersión y «la primera forma de improvisar es imitar. La inmersión en el modelo también es un acto

creativo». Esto quiere decir que «el modelo es necesario para que el alumno acabe encontrando su forma de tocar. La idea de que el modelo coarta la creatividad es una mala interpretación». Me explica Abel que «el modelo no es la forma, sino la forma y el sentido, es el ejemplo de todo el proceso».

En este punto de la conversación me tengo que detener. Recuerdo las muchas veces que he rechazado dar un modelo de trabajo, de respuesta de examen o de comentario de texto a mis estudiantes. Ahora me sabe mal. Entendía que lo que buscaban era copiar la forma y estamos de acuerdo, Abel y yo, que aprender no es reproducir formas. En el caso de la música, este formalismo ha dominado una manera vacía y aparentemente virtuosa de tocar. En el caso de la filosofía y de las ciencias humanas y sociales en general, el mismo formalismo se ha traducido en una manera aparentemente técnica y resolutiva de aproximarse a los materiales estudiados, que lo que hace es evitarnos tener que comprenderlos y pensarlos. Retengo, pues, la insistencia de Abel y me hace revisar mi posición contra los modelos: en realidad, no era contra los modelos, era contra la forma como argumento único de aprendizaje aparente. El dominio de la forma se ha apoderado del mundo académico en general. Se aprende en la escuela y se perfecciona en los estudios superiores. Por eso es necesario ser muy iconoclasta, romper las formas para poder llegar a percibir, decir y expresar las ideas, los contenidos, los problemas y los conceptos con los que estamos trabajando. Es cierto, sin embargo, que en la lucha contra el formalismo podemos acabar perdiendo la referencia generadora del modelo, el modelo entendido ahora sí como relación viva entre forma, contenido y sentido. Entonces, el modelo no es la forma que se impone como válida y como patrón de reconocimiento, sino la pauta compartida, el ejemplo vivido que permite decir «toca conmigo», «pensémoslo juntos».

Esto sólo ocurre «si el profesor está en situación creativa, porque esto es lo que aprenderá el alumno, el conjunto del proceso y de la vivencia». Por eso, «el tema de aprender y de enseñar van de la mano. Es imposible enseñar al alumno si tú no estás aprendiendo al mismo tiempo. Y esto no es un tópico, sino que es un tema técnico que se puede analizar y mejorar». El modelo, por tanto, no es aquella forma, sea del tipo que sea, que el alumno tiene que reproducir, sino el ejemplo que el profesor tiene que dar haciendo de su enseñanza, también, una reinvención. El formalismo, visto así, no es sólo el refugio del alumno. Puede ser el escudo del profesor ante el miedo y la exigencia de tener que crear y reinventar lo que enseña con y delante de sus estudiantes.

Las capacidades que no tenemos

«Si no te abro la mano, la mano no toca sola.» ¿Hasta dónde tiene que intervenir el profesor para que el alumno llegue a hacer algo por sí mismo? La misma pregunta vale para el resto de situaciones educativas: ¿hasta dónde hay que conducir y corregir la palabra para que el estudiante llegue a pensar por sí mismo? ¿Hasta dónde hay que amar, proteger y guiar para que las criaturas lleguen a ser ellas mismas? Llevándolo al extremo, ¿hasta dónde es preciso forzar a otro para que llegue a ser libre? Es la pregunta nunca resuelta de la pedagogía moderna.

La mano se puede abrir por la fuerza o se le puede indicar el gesto que no sabía encontrar. Quizá ésta es la gran distancia entre una educación autoritaria y una educación basada en la complicidad. El gesto habrá que indicarlo muchas veces, porque las rutinas de la clausura son persistentes. Tenemos rutinas incorporadas de todo tipo, en el cuerpo y en la mente. Formas de cierre que, como la mano sobre el teclado, lo que hacen es replegarse y protegerse. En una cultura de la comunicación y de la transparencia como la nuestra cuesta verlas: llegamos a creer que vivimos abiertos a todo. Por eso es tan interesante ponernos en situaciones de extrañeza, como la mía delante de un piano, y descubrir todos los pliegues que tenemos marcados, desde la posición corporal, la inflexión de la voz o el gesto más inconsciente de los dedos. Lo mismo pasa con las palabras y con las ideas, con los imaginarios y con las expectativas. Aparentemente abiertos a todo, vivimos muy lejos de lo más básico.

Alguien, pues, tiene que abrirte la mano. Del mismo modo, Nietzsche escribía que alguien tiene que tirarte del pelo y levantarte la cabeza inmersa en la corriente. Él se refería al efecto que le habían producido los textos de Schopenhauer, yo estoy hablando de unas lecciones de piano, pero esta intervención decisiva sobre la manera en que nos relacionamos con el mundo nos puede llegar de donde menos imaginamos y siempre tiene consecuencias no previstas.

El discurso pedagógico actual está muy centrado en las nociones de talento y de

potencial personal. La escuela, los materiales pedagógicos y los profesores son entendidos como los recursos que tienen que permitir que cada individuo desarrolle al máximo los talentos y los potenciales que le son propios. Le comento a Abel que tengo la impresión de que estamos pasando de la educación formateadora a la educación extractiva. La primera moldeaba al individuo desde fuera y le imponía unos patrones de valoración y de reconocimiento. En nombre de la igualdad condenaba vidas distintas a la homogeneidad o a la exclusión (de quienes no son homologables al estándar cultural, de género, etc.). La educación extractiva, en cambio, mira la singularidad del individuo como un recurso del cual extraer el mejor rendimiento a partir de las virtudes de cada uno, y conseguir así que cada cual encuentre su lugar y función en el proceso general del aprendizaje y su sistema de expectativas.

El discurso de la educación extractiva pretende ser inclusivo y respetuoso con la diversidad de inteligencias, emociones y capacidades. Sin embargo, es una mirada más propia de una prospección minera que de una propuesta pedagógica. Es explotadora y, en el fondo, profundamente triste. Que aprender tenga que ver con desarrollar talentos que ya tenemos parece obvio. Pero ¿y los talentos que no tenemos? Pienso que lo que nos hace humanos, si es que esto significa algo, es que tenemos la capacidad de generar, transmitir y compartir capacidades que no teníamos. Éste es el milagro más brutal del aprendizaje: permitirnos disfrutar de lo que no hemos hecho ni sabríamos hacer por nosotros mismos y despertar en nosotros relaciones inesperadas, imprevistas e incluso inapropiadas con lo que nos rodea. No somos minas con betas más o menos preciosas. Somos seres mutantes, un conjunto de relaciones en constante transformación y no hay nada que nos transforme más que lo que aprendemos de los otros y con los otros.

«Enseñar y aprender es generar las capacidades que no tenemos.» Que lo afirme con vehemencia y alegría un profesor de música no deja de ser una sorpresa. Si en algún ámbito se ha instituido la idea de que sólo valen aquellos que ya tienen el talento para ello es en la música. En la música y en el deporte. Es evidente que hay predisposiciones y facilidades. Pero ¿quiere decir esto que se puede afirmar realmente que hay gente que «no vale» para la música? ¿Qué estamos diciendo cuando aceptamos una afirmación como ésta y sentenciamos las posibilidades de vida de tantos niños en nombre de su incapacidad?

«Educar es generar capacidades, no sólo tirar de las que ya tenemos de origen. Las personas, de natural, avanzan derechas a partir de los recursos que ya tienen. La educación nos tiene que permitir encontrar otros y ser más

equilibrados y más completos.» Hay educadores, actualmente, que afirman que los niños saben muy bien qué quieren y que sólo es preciso darles las herramientas para que lo lleven a cabo. Cuando lo escucho me horrorizo. Yo aún no sé qué quiero, y todo lo que he hecho, mejor o peor, ha sido el fruto de algún feliz encuentro.

¿Cuántas capacidades que no podríamos ni imaginar pueden nacer de este ser inacabado que somos? ¿Cuántas vidas hacen una vida? ¿Por qué no desear aquello que nos resulta más difícil? ¿Y si descubrimos que no somos lo primero que parecemos, sino que podemos llegar a aprender y nos puede llegar a definir lo que nos es más extraño? La educación no es una operación de diagnóstico y de reconocimiento, sino una experiencia constante de extrañamiento. Frente al potencial del talento, que se basa en la eficacia y en la rentabilidad, la potencia del extrañamiento es una condición política. El filósofo Jacques Rancière lo ha explicado muy bien en sus libros y ensayos. El momento de la emancipación es aquel en que determinados individuos o colectivos se dan o se apropian de las capacidades que les habían sido negadas.

Toda la cultura es un escaqueo

«Toda la cultura es un escaqueo.» De golpe, esta exclamación interrumpe la conversación sobre los mecanismos y propósitos de la educación. Nos hace reír. Abel la pronuncia y él mismo se sorprende. Sin embargo, en seguida se reafirma: «Nos inventamos excusas todo el rato, hasta que llegamos a un nivel de complejidad que ya no se puede deshacer. La educación es la oportunidad de volver a empezar». Estas excusas se sienten en el cuerpo de los alumnos de música cuando buscan el camino fácil para reproducir una pieza sin tocarla. Y en los profesores que esconden su falta de implicación detrás del virtuosismo.

«Hay miedo al saber. No hemos aprendido bien a pensar. El saber no tiene clara su función y entonces genera un conflicto y una grandísima confusión.» Uno de los debates más confusos de nuestro tiempo es la tensión entre aprendizaje y saber. Se pone al saber bajo sospecha y se los opone, como si se pudieran excluir uno al otro. Las tendencias educativas actuales ponen el foco en un aprendizaje vacío de saber: aprender no es llegar a saber algo, sino gestionar un estado de aprendizaje permanente. El maestro, para enseñar, no tiene que saber, sino acompañar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. ¿Para qué saber si todo está en la red? Incluso gente que supuestamente sabe cosas repite esta pregunta banal. Si el saber fuera una determinada combinatoria de unidades de información, podríamos aceptar pensar que es suficiente con que esté disponible. Pero el saber es una vivencia en la que se relacionan unos contenidos, su forma y su sentido, y es esta vivencia la que nos transforma. Poder decir acerca de algo «lo sé» no quiere decir tener o haber accedido a esa información, sino haber incorporado esa vivencia y saberla inscribir en su contexto de sentido. «El saber tiene una naturaleza funcional que no se puede negar. Me cuesta imaginar el saber en sí mismo, aunque suene bien decirlo así. El saber sirve para interactuar con un entorno de manera favorable. Eso es lo que nos hace responder de sus consecuencias y hacer una valoración de sus resultados. Sin esta dimensión práctica, se me hace difícil entender nada.»

Por eso, saber cosas implica inseparablemente una capacidad y una responsabilidad. Su dimensión práctica no es meramente instrumental. «¡No! Es

su dimensión esencial. El impacto y las consecuencias del saber son parte esencial de su naturaleza. En el caso de la música, es una recreación de los sentidos que te permite encontrar tu manera de sentir y de compartirlo con los demás.» Cada saber tiene que encontrar su relación con la vida de manera concreta. «Vivir nos da miedo y pereza.» El saber, cuando se hace concreto y positivo, es lo que nos permite, precisamente, atravesar los miedos y las perezas que nos alejan de la vida. De ahí la importancia de la educación. «Educar es hacer todo lo posible para colaborar con que el otro aprenda. El objetivo del aprendizaje es alcanzar un saber que tenga efectos positivos.»

Esto significa poder vivirlo. Las instituciones del conocimiento lo que han hecho muchas veces es crear contextos que aíslan las vivencias, de manera que no se puedan relacionar entre ellas. Los efectos de cada etapa y de cada forma de saber quedan neutralizados en un espacio y un tiempo que les es propio. Es algo que pasa con la segmentación por edades y funciones en el tiempo escolar y que pasa también, de forma casi paródica, en el ámbito académico y universitario, donde ya nada tiene relación con nada que no sea su entorno autorreferente de reproducción y de legitimación. La consecuencia de este tipo de institucionalidad es que podemos llegar a tener tanto conocimiento acumulado como queramos, que en ningún caso llega a constituir una fuente de saber.

En el caso de la música, la situación es flagrante. Una de las artes más directas y más presentes en la vida de la gente, por un lado, está despreciada y maltratada en el sistema escolar, donde no hay una verdadera enseñanza musical y, por otro, está capturada por un sistema de escuelas de música basado en la dificultad, el talento natural, el sufrimiento personal y el virtuosismo. Con Abel comparto desde el principio el desasosiego por estas lógicas segregadoras y autorreferenciales de las distintas enseñanzas y el deseo de intervenir para revertirlas. En su caso, desde la creación de una escuela que responda a la convicción de que la música se puede enseñar con rigor a cualquier persona que tenga el deseo de hacer una experiencia creativa de ella. En mi caso, desde la exigencia de aproximar las herramientas del pensamiento filosófico a cualquier persona dispuesta a problematizar las representaciones establecidas de la realidad.

En el fondo, de lo que se trata es de romper las dinámicas culturales del escaqueo, como dice Abel. Y esto implica, básicamente, una cosa: ir a lo que es esencial de cada situación. Esencial es una palabra que asusta, porque parece condenarnos al esencialismo, a que haya cosas que sólo puedan ser como les

corresponde, a que haya sustancias e identidades eternas. Pero esencial también significa lo que es elemental o básico de cada cosa, de cada relación, de cada posibilidad. Confiar en que poder ir hasta la dimensión más básica de cada aprendizaje es la clave para una educación que no se proteja ni se escaquee. «Si funciona con la música, que es complicadísima, se puede aplicar a todo el aprendizaje. ¿Hasta qué punto puede ser esto subversivo o revolucionario en una sociedad que se dedica a protegerse de sus fantasmas? Una revolución pedagógica se tiene que hacer con mucha cautela y con estrategia, porque el mundo está a la defensiva y la reacción es peligrosa. El mundo es como un animal herido.»

La escuela: donde volver a empezar

La escuela puede ser el lugar donde volver a empezar en un mundo que no se puede detener. «La historia de la escuela está ligada a la necesidad de encontrar un camino para aprender. Si hubiésemos encontrado una forma para aprender más plácida, no habríamos necesitado la escuela.» La educación no es cualquier aprendizaje espontáneo o intuitivo, sino que implica una acción consciente, unos criterios, unas prácticas, una técnica y, relacionándolo todo, la creación de un entorno. Los entornos educativos pueden ser de muchos tipos, y podríamos imaginar muchos más de los actualmente existentes. También se dan allí donde no los vemos o no los reconocemos. Desde la experiencia de haber creado una escuela y de haberla dirigido durante dos décadas, le pregunto a Abel que me indique cuáles son para él los elementos básicos o esenciales que tiene que reunir una escuela. «Para mí, el entorno que predispone a un buen aprendizaje tiene que tener, como mínimo, algunas cualidades básicas: 1) poder sentir y vivir con la debida intensidad, es decir, que la escuela permita una implicación sin miedos, 2) poder compartir, 3) bondad, 4) modestia..., es decir, todo lo que te libera de tus defensas.»

De todas las cualidades, la que más me sorprende es la bondad. Quizá soy yo quien se está poniendo a la defensiva. ¿La bondad? ¿La bondad de quién? «Tenemos que creer que todo el mundo tiene una parte buena y que, técnicamente, podemos hacer que surjan y se desarrollen todas las facultades creativas.» La bondad no es el talento. Es la posibilidad de relacionar lo que uno puede hacer y saber con sus consecuencias positivas. «Cuando tienes una experiencia positiva dejas de ser un cabrón.» Se me escapa la risa. No sé cómo se deja de serlo. O si realmente toda la historia de la educación ha sido tan negativa que la humanidad ha acumulado maldad para siglos. Aun así, Abel insiste. Me explica que, saliendo de una audición de alumnos, una madre le dijo: «Cuando sales de aquí tienes la sensación de que todo el mundo es bueno». Es curioso. Es una sensación que yo también he tenido en la escuela de primaria de mis hijos. A pesar de la distancia entre una pequeña escuela de música y una escuela pública de primaria, la sensación es la misma: que hay entornos que predisponen a una percepción de la bondad como elemento fundamental de las

relaciones que se dan. Es una sensación que, en cambio, no he tenido nunca en la universidad. No se acostumbra a respirar bondad en la universidad. También es un entorno educativo. O quizá el problema es que no lo es exactamente y que progresivamente la universidad se está dejando de pensarse desde la educación. De hecho, así lo han confirmado las diferentes reorganizaciones gubernamentales, que colocan la administración de la universidad en cualquier departamento, consejería o ministerio, excepto en Educación. Esto se refleja en el poco peso que tiene la docencia en las carreras académicas de prestigio.

¿Qué aproxima la educación a cierta idea de bondad? Pienso que no es nada que tenga que ver con las virtudes morales. La gente que se dedica a la educación no es ni más buena ni más mala que el resto. Tampoco la gente más educada es moralmente mejor. Esto es una obviedad. Abel me argumenta que para él tiene que ver con la relación que se establece entre saber y poder: «Cuando uno es capaz de ejercer el poder sobre uno mismo, no se dedica a ejercerlo sobre los demás. Esto depende de cómo se utilice el saber». No se trata, por tanto, de moral, sino de emancipación. Tener experiencia directa y compartida de que uno mismo puede hacer bien determinadas cosas da una experiencia del poder muy diferente a la del dominio. Es el poder de la autonomía, experimentado de manera concreta, ya sea a través de una pieza musical, de una operación matemática o de una redacción.

La autonomía propia implica la libertad del otro. Esta afirmación es muy distinta a la del liberalismo formal, que dice que la libertad de uno acaba donde empieza la del otro. Desde el punto de vista de la autonomía concreta, las libertades no se yuxtaponen, sino que están implicadas, se necesitan unas a otras. Es una autonomía recíproca. «Utilizo todos los recursos para que cada vez seas más autónoma para recrear la música. Como profesor, lo que quieres es que el alumno llegue mucho más lejos del modelo que le has enseñado.» Educar es querer la libertad del otro, la libertad como expresión de unos criterios y de unas capacidades. De ahí la percepción de una extraña bondad: educar es querer bien al alumno desde la implicación del profesor para liberarle de sus defensas y del miedo a vivir.

Cada vez más, la educación tanto por parte de los padres como de los maestros comienza con una invitación a escoger: los padres preguntan a hijos e hijas que casi no saben hablar qué quieren hacer el fin de semana, o los maestros acompañan proyectos que acaban consistiendo, únicamente, en escoger un tema arbitrariamente. «¿Qué quieres hacer?» sería la pregunta clave de esta descarga

educativa que presenta como libertad de elección lo que en realidad es una desresponsabilización. Esta invitación a escoger es precisamente el reverso de la invitación a aprender. Frente al «¿qué quieres?», constantemente dirigido al sujeto de la sociedad de mercado, librado a su frágil y arbitraria individualidad, el «hazlo conmigo» con el que iniciábamos la conversación: toca conmigo, piensa conmigo, dibuja conmigo..., es el gesto mínimo, esencial o elemental, de la educación. Es la expresión de un compromiso que redefine el tiempo y el espacio de la vivencia en torno a la posibilidad de compartirla y, al mismo tiempo, de llevarla más allá. Es el gesto mínimo que te abre la mano. El gesto mínimo que organiza un sistema aparentemente tan complicado como es una escuela. El gesto mínimo que hace posible una vida.

5

Elaborar la conciencia

Un joven menor de edad se agarra la cabeza y dice: «Nosotros no tenemos cerebro». Tiene la cara pixelada y se dirige a las cámaras desde un centro de reeducación de menores en una isla del sur de Italia.[1] Este muchacho, como sus compañeros, ha crecido entre drogas, pobreza y mafia. El Estado utiliza una combinación de acción penitenciaria y educativa para enderezar su camino. Pero las palabras del muchacho tocan el punto débil de esta operación: ellos no tienen cerebro. Es decir, la devastación ya ha tenido lugar allí donde el sistema actual focaliza todas sus promesas y todas las expectativas: el cerebro. Se agarra la cabeza, porque se refiere al cerebro físico, orgánico, afectado ya por una infancia degradada. Pero ha entendido perfectamente que el cerebro no es sólo un órgano. Es un potencial que, en su caso, ya ha quedado fuera de lugar. Habla quien se sabe residuo. Vida desperdiciada consciente de sí misma.

En el otro extremo de este testimonio, el márquetin cognitivo inunda redes, escuelas y universidades con propuestas para entrenar, programar y mejorar las capacidades del propio cerebro. «Decidí cambiar mi cerebro». Es el punto de partida de Barbara Oakley, autora de uno de los cursos más vistos de la historia en la plataforma de MOOC Coursera. Ha hecho réplicas en forma de TED Talks y libros. En sus libros y cursos explica un testimonio personal de esfuerzo y de éxito basado en cambiar patrones de aprendizaje, desde una infancia sin acceso a una buena educación, el paso por el Ejército y, finalmente, la formación en Ciencias y en Tecnología al más alto nivel. Es una historia individual basada en el desarrollo de técnicas de aprendizaje que, supuestamente, cualquier otro individuo podría aplicar en otros contextos, independientemente de factores sociales, culturales o de contenido. Se trata de modificar los comportamientos y, de esta forma, reprogramar el cerebro. Barbara Oakley no es un caso aislado. Sólo se trata de una voz popular, entre otras, de lo que es una oleada académica y mediática de las ciencias del aprendizaje y de sus ramificaciones en la psicología, la pedagogía, las neurociencias y la tecnología. Cerebros orgánicos, cerebros de cilicio, neuronales o algorítmicos, son la nueva fantasía humana, posthumana y transhumana acerca de un nuevo potencial. Que haya parte de

fantasía no significa que no haya voluntad de poder. Sólo hace falta seguir la pista de las inversiones económicas que se dedican a ella.

Guerra de cerebros

Podemos preguntarnos: ¿quién de los dos es más capaz de pensar por sí mismo, el muchacho pixelado en una isla del sur de Italia o la reprogramadora de cerebros? La pregunta podría abrir un debate que la página escrita no permite, pero que dejo abierto y en manos de los lectores. Avanzo, sin embargo, mi reflexión, que argumentaré a lo largo de este capítulo. Para mí, es evidente que quien piensa por sí mismo es el muchacho capaz de decir «no tenemos cerebro». No se ciñe a resultados. No tiene el aval del éxito, como Barbara Oakley o tantos otros como ella. Su conciencia es clara, respecto a los mensajes que recibe del sistema institucional, tanto penal como educativo. Respecto a su propia existencia, no puede serlo más. Su constatación, casi forense, establece un límite a partir del cual todo está por volver a ser pensado: ¿qué puede hacer alguien cuyo cerebro ya ha sido devastado?

A lo largo del libro hemos definido la emancipación como la capacidad de pensar por uno mismo en relación con los demás. En este sentido, podríamos decir que es él quien, a pesar de la devastación y de la reclusión, está más emancipado. Que el chico pixelado pueda ser visto como un hombre emancipado puede parecer absurdo. Es un perdedor desde la casilla de salida. Dice Nietzsche en la Genealogía de la moral que el hombre de la voluntad libre, el que cree que ha llegado a tener poder sobre su destino, es quien, interiorizando la norma, se cree soberano de su conciencia. Evidentemente, esta soberanía es una ilusión construida sobre mucho dolor. La camisa de fuerza del alma se aplica tanto a los vencedores como a los vencidos de este proyecto de civilización que confunde la autonomía con el dominio. Actualmente, esta confusión peligrosa se presenta como un prometedor programa de mejora cerebral cognitiva y emocional, basado en las ideas de autorregulación y de reinvención. La conciencia es otra cosa. Pensar por uno mismo no tiene que ver con dominar el propio destino, ni siquiera el propio proyecto vital o personal. Consiste en poder elaborar una conciencia del mundo a través de la propia existencia, sea cual sea su punto de partida o de llegada.

Sostienen los neurocientíficos que la conciencia es la última frontera de la

ciencia, el misterio que los grandes avances de la neurociencia de la última década del siglo XX aún no han conseguido descifrar. Quizá es que muchos de ellos todavía aplican la mirada de los exploradores y de los escrutadores del universo, que buscan la verdad última y su lugar secreto. Pero este grial neurológico no es más que el efecto incierto a través del cual emerge un quién. Es decir, un sí mismo que puede decir «yo», que puede dar la cara con más o menos vergüenza y que puede aprender a vivir con los demás, con más o menos fortuna. Si existir es «estar fuera», la conciencia es un pliegue, un conjunto abierto de sensaciones, percepciones y relaciones que se repliega para dar cuenta de sí mismo y del mundo.

Cada vez sabemos más cosas de cómo funciona el órgano cerebral. La última década del siglo XX fue declarada la «década del cerebro». Así lo proclamaron políticos, científicos e instituciones nacionales y globales; concretamente, el 17 de julio de 1990 fue hecho público por George W. Bush, entonces presidente de los Estados Unidos. Sin embargo, la década del cerebro quedó corta y ha dado paso al siglo del cerebro, porque se prevé que el cerebro sea la nueva tierra incógnita donde tanto la ciencia como los proyectos tecnológicos y políticos del futuro inmediato descubran nuevos territorios y construyan sus dominios. La neurociencia se está convirtiendo en la matriz invisible de las demás ciencias y prácticas sociales, desde las más especulativas hasta ámbitos tan prácticos como la innovación tecnológica o el márquetin. Evidentemente, la pedagogía ocupa un lugar central en esta visión en la que la neurociencia se convierte en paradigma desde donde explicarlo todo. De nuevo, la tentación totalizadora y la proliferación de mitos que sirven para construir nuevas cosmovisiones. Por eso, la frontera entre las neurociencias (mejor referirse a ellas en plural) y el neurocentrismo, como forma de ideología que lo explica todo a través su supuesta base neuronal, es muy fina. Y la tentación es muy fuerte, porque las neurociencias parecen poder ofrecer precisamente aquello que más nos falta en la experiencia contemporánea del mundo: evidencias y autoridad. Evidencias y autoridad científicas que, si no son tratadas críticamente, se convierten en evidencias y autoridad políticas.

Plasticidad y flexibilidad

Somos nuestro cerebro: éste es el presupuesto fundamental de las neurociencias contemporáneas. El cerebro está caracterizado por la plasticidad, añaden. Cerebro y plasticidad son las dos palabras clave de este nuevo paradigma. Dicho así, la afirmación puede parecer transparente, casi obvia. Sin embargo, ¿qué es y de quién es mi cerebro? ¿Cómo lo definimos y delimitamos? ¿Dónde empieza y dónde acaba? Quizá podríamos decir, parafraseando el viejo dogma liberal, que mi cerebro acaba donde empieza el de otro. O más exactamente: donde entra en competición con el de otro.

La década del cerebro no sólo ha expandido el conocimiento que tenemos del órgano cerebral, sino que ha puesto a los cerebros a competir y a combatir entre ellos. En la década del cerebro, los cerebros humanos y sus ampliaciones no humanas han entrado en guerra: entre ellos, entre ellos y las máquinas, y entre proyectos de investigación que dibujan hoy toda una geopolítica de la ciencia del poder. El lenguaje militar y el deportivo, que siempre han estado en continuidad, han colonizado los neuroterritorios. Las competiciones entre humanos y máquinas a la hora de jugar al ajedrez, por ejemplo, son una de las escenificaciones paródicas de esta guerra, que cotidianamente tiene lugar entre nosotros, entre unos y otros. El entrenamiento, el rendimiento, la eficacia, la frontera, la superación, la potencia... son parámetros de una concepción de la inteligencia que se mide en función de sus objetivos y de sus resultados. Objetivos y resultados: dos términos más que organizan, hoy también, toda la práctica pedagógica. ¿Conseguidos? ¿No conseguidos? Las chinchetas en el mapa militar son las lucecitas en el mapa neuronal. Y, como toda guerra militar o deportiva, también la guerra de cerebros tiene sus élites, sus vencedores y sus damnificados. «Nosotros no tenemos cerebro».

La guerra de cerebros tiene dos objetivos principales: aumentar la inteligencia y capturar la atención. En esta guerra, la inteligencia es la potencia y la atención es el recurso. La combinación de ambas se mide en índices de eficacia y de rendimiento. Los parámetros de este campo de juego se manifiestan de forma muy evidente en el campo de la pedagogía actual. Según esta ideología

neurocéntrica, la inteligencia es entendida como la capacidad de resolver problemas en un entorno cambiante. Resolver problemas adecuadamente es adaptarse con éxito a los requerimientos del entorno, de manera efectiva e, incluso, creativa. Desde esta concepción de la inteligencia, cualquier aprendizaje adquiere un sentido adaptativo, solucionista y optimizador. Su objetivo, en último término, es dominar al máximo la incertidumbre. Del mismo modo, la atención es vista como recurso escaso que hay que explotar, ampliar y aprovechar hasta sus últimas posibilidades. Desde esta aproximación economicista y extractiva, la atención es un límite para las fantasías de la superinteligencia. La fantasía de aumentar indefinidamente la eficacia resolutiva de los procesos inteligentes choca con el factor humano: de momento, los humanos aún tenemos una capacidad limitada de atención, tanto en calidad como en cantidad. Desde la guerra de cerebros, «soy mi cerebro» significa, implícitamente, «soy lo que puede y vale mi cerebro». Si Spinoza hizo famosa la expresión de que no sabemos lo que puede un cuerpo, gran parte de los esfuerzos de las neurociencias y de sus derivados, como el neuromárquetin, están puestos en intentar saber qué puede un cerebro y hasta dónde se pueden desplazar los límites de la inteligencia (humana y no-humana) y de la atención. Desde esta métrica neuronal y computacional, la principal virtud del cerebro, que es su plasticidad, queda sometida a un único criterio de valor: ¿hasta dónde se puede ampliar?

Como analiza la filósofa francesa Catherine Malabou, la plasticidad del cerebro queda así reducida a su flexibilidad, que es un concepto central del capitalismo neoliberal. «La flexibilidad es el avatar ideológico de la plasticidad.»[2] Mientras que la flexibilidad se define únicamente como la capacidad de recibir una forma, la plasticidad incluye también la de crear, modificar e incluso destruir toda forma adquirida. Por ello, como dice Malabou, toda visión acerca del cerebro es necesariamente política. No se define por la pregunta ¿qué puede mi cerebro?, sino, como reza el título de uno de sus libros: ¿qué tenemos que hacer con nuestros cerebros? Desde esta perspectiva, no sólo somos lo que puede y vale nuestro cerebro, sino que somos todo aquello con lo que nuestro cerebro se relaciona. Más allá de la flexibilidad, la plasticidad es relación creativa y posibilidad de destrucción.

La guerra de cerebros es una guerra comercial, tecnológica y social que se centra en la conquista de una tierra finita y cada vez más abusada. La vivimos cotidianamente y en todos los ámbitos de la vida, de noche y de día. También experimentamos los daños que produce, bajo la sensación de que cada vez es

más difícil prestar atención a algo o a alguien. Los docentes lo sabemos muy bien, pero no es algo exclusivo de la práctica educativa. Se infiltra y coloniza el día a día de cualquier interacción. Podríamos decir, sin que se trate solamente de una metáfora, que el capitalismo cognitivo se dedica al fracking de la atención: extrae de nuestros cerebros hasta la última gota de atención disponible, aunque tenga que exprimirlos, intoxicarlos y hacerlos enfermar. En este sentido, la guerra de cerebros es también una guerra contra el cerebro.

El pliegue

La obra del filósofo francés Denis Diderot es una sucesión de escenas. En una de ellas nos encontramos a su amigo D'Alembert delirando en la cama a causa de la fiebre, al lado de su amiga Mlle. de Lespinasse y del doctor Bordeu, que atiende al paciente. Liberado de toda responsabilidad por los efectos del delirio, D'Alembert les explica las tesis principales del materialismo más escandaloso de la época y los tres mantienen una conversación muy divertida. Explica D'Alembert: «Dejaos de esencias. Mirad la masa general o, si tenéis la imaginación demasiado estrecha para abarcarla, mirad vuestro primer origen y vuestro último fin (…). ¿Qué es un ser? La suma de un cierto número de tendencias.»[3] En el continuo de la masa viva y sensible de la materia, el hombre es sólo un efecto común que padece el síndrome del efímero, que es el de «un ser pasajero que cree en la inmortalidad de las cosas»,[4] especialmente en la suya propia. Los tres interlocutores se enzarzan en una conversación sobre el yo y la conciencia. Si cualquier forma de la naturaleza sólo es un efecto transitorio de la materia, un conjunto de tendencias y de grados de sensibilidad, ¿cómo sé que yo soy yo? «¿Por qué soy tal?», pregunta D'Alembert, y «¿cómo he seguido siendo yo para los demás y para mí mismo?».[5]

Esta escena paródica del científico que delira en la cama, entre la mirada médica y la mirada erótica, plantea muchas de las preguntas con las que se debate aún la ciencia actual. O afirmamos el dualismo (es decir, que la conciencia o la mente sean algo distinto de la materia) o tenemos que asumir que el hecho de ser uno mismo no está en ningún lugar específico. El yo sólo es una relación. «De hecho», pregunta Mlle. de Lespinasse, «¿por qué no pienso por todas partes?». Y el doctor Bordeu le responde: «Porque la conciencia no es más que un lugar».[6] Vinculada a las ilusiones de la memoria, podríamos decir que la conciencia es ese lugar al que más veces volvemos y que el yo no es más que el efecto de este ir y venir. Uno mismo no es protagonista de la escena, sino la posibilidad de volver a ella.

Desde esta concepción del yo, la educación no sería la construcción de un personaje, más o menos protagonista, sino el acompañamiento de este

movimiento siempre en peligro, el movimiento de poder volver a escena. Depende de uno, pero no está sólo en las manos de uno. Hay obstáculos, abismos y caminos de no retorno. Hay miradas y condiciones de vida que avergüenzan e interrumpen el regreso. Como veíamos al principio del libro, perder el rostro es no poder volver a uno mismo por el efecto de la mirada de otro, concreto o ideal. Acoger la existencia no se reduce entonces a recibir al otro como si ya fuera alguien o algo. Es hacer posible que continúe su ir y venir. El camino de casa a la escuela que da origen a la figura del pedagogo es también este camino invisible de balanceo y de vuelta sobre sí. El maestro es un acompañante, sí. Pero acompañar no es entrenar ni potenciar. Es dejar llegar y dejar partir, acoger y despedir.

Aunque estos delirios diderotianos parezcan meras metáforas o conjeturas picantes de salón del siglo XVIII, sus implicaciones han llegado hasta las ciencias contemporáneas. El psicólogo suizo Jean Piaget, en una obra de 1947, definía la inteligencia misma con las siguientes palabras: «No consiste en una categoría aislable y discontinua de los procesos cognitivos (…). No es una estructura entre otras: es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación hay que buscar a partir de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensorio-motores elementales».[7] La inteligencia no sería, según esta definición, una facultad, sino una forma de equilibrio, una tendencia, como escribía Diderot, que sintoniza de forma inestable diferentes niveles de experiencia del mundo.

Desde la neurociencia más reciente, Antonio Damasio también se sirve de la idea de equilibrio para explicar la formación de la conciencia, como parte de la evolución biológica y la evolución cultural. Para Damasio, la construcción de una mente consciente forma parte de una evolución de millones de años en la que lo que denomina la «homeostasis sociocultural» interviene como una nueva capa funcional de la gestión de la vida, creando equilibrio donde se detecta un desajuste. «Los avances culturales responden a una detección del desequilibrio en el proceso de la vida y tratan de corregirlo dentro de las limitaciones que impone la biología humana y las restricciones que dicta el entorno social y físico.»[8] En esta labor de equilibrar lo que siempre tiende al desequilibrio, el sentimiento de ser uno mismo introduce, dice Damasio, un pliegue. La sensación de lo que pasa se pliega junto con las imágenes de los objetos, de tal manera que la experiencia se organiza a partir de un dentro y un fuera que emergen a partir de la existencia del propio cuerpo y de sus interacciones con diferentes niveles de entorno. Por tanto, la conciencia sería aquella perspectiva o punto de vista

que aparece con la creación inestable de un dentro y un fuera a partir de los cuales se puede organizar mínimamente la experiencia del mundo. Diderot, en boca de D'Alembert, utilizaba imágenes como las cuerdas del clavecín y sus vibraciones, o como el zumbido de un enjambre de abejas. La ciencia contemporánea habla de equilibrios, homeostasis y reverberaciones. La existencia humana y su conciencia fluctuante no son más que la posibilidad de seguir vibrando, yendo y viniendo, decíamos. La conciencia recoge la inquietud de la materia, común a todos los seres, en un lugar donde temporalmente pueden volver.

En este sentido, el filósofo Gilles Deleuze, en la misma época que escribió las reflexiones sobre la política del rostro que ya hemos comentado, dedicó un libro a la noción de pliegue y, concretamente, a la filosofía de Leibniz en el contexto barroco. Escribe, en este libro: «Toda conciencia es un umbral. Sin duda, en cada caso habrá que decir por qué el umbral es uno u otro».[9] ¿Cuáles de las muchas percepciones oscuras y confusas que nos recorren llegan a la conciencia y de qué manera? Estas percepciones, dice Deleuze, constituyen el estado animal o animado por excelencia: la inquietud. Si acoger la existencia es compartir la inquietud, elaborar la conciencia es hacer de ella un lugar de donde ir y venir, un punto de vista inestable desde donde hacer experiencia del mundo de tal manera que nuestras inquietudes no puedan ser convertidas en miedos manipulables ni orientadas hacia formas de servidumbre.

Las afueras de la conciencia

La conciencia es un lugar. La conciencia es un pliegue. Pero, curiosamente, la conciencia es un lugar que no tiene un lugar propio entre los pliegues del cerebro. Como explica en sus libros el biólogo catalán David Bueno, la conciencia es una propiedad emergente, es decir, que no se puede atribuir directamente a ninguna de las partes que interactúan para que se dé. Desde el funcionamiento del cerebro, la función mental que nos permite darnos cuenta de lo que ocurre a nuestro alrededor y dentro, es decir, la conciencia, se genera por agregación dinámica de muchos elementos y componentes, de muchas áreas de cerebro que entran en una relación sostenida reverberante, reentrante y recursiva.[10] David Bueno añade, además, que la plasticidad del cerebro humano tiene que ver con una característica que le es propia: la neotenia. Es decir, que es un órgano que mantiene su inmadurez en estado adulto. Esto significa que es un órgano dispuesto a no llegar nunca a ser del todo él mismo. No tiene una naturaleza finalística, sino relacional. Ser uno mismo, por lo tanto, es poder situar la propia inmadurez en continuidad con estas relaciones necesarias. Una pedagogía emancipadora, por lo tanto, sería aquella que cuida de estas relaciones. Su medida no es aumentar la eficacia, sino sostener el equilibrio.

¿Dónde está este lugar si no es localizable en una zona específica del órgano cerebral? Y si este órgano es inmaduro y siempre inacabado, ¿hasta dónde llegan las relaciones que lo configuran? Roger Bartra ha propuesto una hipótesis que es muy interesante. Desde una aproximación antropológica al estado actual de las neurociencias, desarrolla la idea de exocerebro. Es decir, plantea que la realidad cerebral no se acaba en el órgano neuronal y sus circuitos, sino que continúa en «circuitos extrasomáticos de carácter simbólico».[11] Las redes del cerebro, pues, no sólo estarían dentro del cráneo. Serían un continuo entre las neuronas y las prótesis culturales que prolongan y transforman los circuitos nerviosos incompletos. Esto significaría que el espacio consciente no se encuentra totalmente dentro del cerebro. La conciencia no sería la representación interior de un mundo exterior, sino la relación que crea esta distinción sobre un continuo en el que neuronas, palabras, rituales u objetos se entrelazan sin disolverse. De nuevo nos encontramos con la idea del equilibrio o el pliegue que permite reunir

una experiencia individual, pero no separada del mundo. Más allá del dualismo (cuerpo/alma, naturaleza/cultura) y del reduccionismo a un sentido estrecho de la materia (en este caso, biológico-neuronal), la mirada antropológica de Bartra sitúa la génesis de la conciencia en un entre. La posibilidad de ser uno mismo es el efecto tanto de la evolución como de la interacción.

La mirada del antropólogo actual reencuentra, así, la de la psicología de Lev Vygotski, que a principios del siglo XX explicaba la génesis sociocultural de la mente y la continuidad entre el cerebro y las mediaciones culturales que lo conforman. Desde esta aproximación cultural a la psicología, no hay un dentro-fuera separados, sino un conjunto de interacciones y de mediaciones que, inseparablemente, arman la arquitectura tanto de la mente como de la cultura, tanto del lenguaje como del pensamiento. Estas mediaciones, que han impulsado la evolución de la especie y de cada individuo, no son un mero intercambio de información más o menos bien procesada. Son un diálogo trágico y conflictivo en el que se construye la naturaleza misma de lo que vamos siendo, escena tras escena. Explican los psicólogos Pablo del Río y Amelia Álvarez en un artículo[12] que cuando Vygotski sufrió su último ingreso en el hospital para morir, con apenas treinta y siete años y una larga tuberculosis en el cuerpo, tuvo que escoger qué libro llevarse entre sus dos preferidos: la Ética de Spinoza o el Hamlet de Shakespeare. Escogió el segundo. El ser nos determina, como sabía Spinoza, pero por eso mismo no basta con comprenderlo: la tragedia continúa abierta.

1. Testimonio del reportaje realizado por Raphaël Tresanini y Nicolas Dumond y emitido por el espacio 30 Minuts de TV3 el domingo 7 de julio de 2019.

2. Malabou, Catherine, What Should We Do with Our Brain, Fordham University Press, Nueva York, 2008, p. 12.

3. Diderot, Denis, «Sueño de D’Alembert», en Paradoja del comediante y otros ensayos, Mondadori, Madrid, 1990, p. 40.

4. Ibídem, p. 35.

5. Ibíd., p. 60.

6. Ibíd., p. 68.

7. Piaget, Jean, La psicología de la inteligencia, Crítica, Barcelona, 1983, p. 17.

8. Damasio, Antonio, Y el cerebro creó al hombre, Destino, Barcelona, 2010, p. 437.

9. Deleuze, Gilles, Le pli, Minuit, París, 1988, p. 117 (trad. cast.: El pliegue, Paidós, Barcelona, 1989).

10. Bueno, David, Trenca-t'hi el cap, Destino, Barcelona, 2019, p. 92.

11. Bartra, Roger, Antropología del cerebro, FCE, México, 2007, p. 25.

12. Del Río, Pablo y Álvarez, Amelia, «De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski», Estudios de Psicología, n.º 28, vol. 3 (2007), pp. 303-332.

6

Atrévete a no saber

«Sapere aude» es el eslogan más exitoso de la propaganda ilustrada. No es una invención moderna, ya que viene del latín de Horacio, pero su puesta en circulación, desde el famoso artículo de Kant «¿Qué es la ilustración?», sí responde a una concepción moderna de la educación y del saber. Concretamente, plantea que el acceso al saber es la condición para incorporarse a la vida pública y participar en ella con plena libertad. El panfleto kantiano, como acostumbra a ocurrir con los escritos de este filósofo, abre y cierra al mismo tiempo un campo de posibles.

El acceso al conocimiento

Kant es uno de los filósofos más capaces de ver el abismo de los anhelos humanos y, quizá por ello, uno de los más estrictos a la hora de ponerles límites. Abre un abismo de libertad cuando dice que atreverse a saber es «tener valor para servirse del propio entendimiento sin servirse de la guía de otro».[1] Pensar por uno mismo no es el mero uso de una facultad. Es un atrevimiento contra diversos peligros, exteriores e interiores. Fuera de nosotros nos acechan todo tipo de tutores que pretenden apropiarse del pensamiento y de la voluntad de los demás, desde profesionales y servidores públicos, como médicos, jueces e instructores, hasta el poder político y religioso. Pero dentro de nosotros, no hay que olvidarlo, se alojan los peores enemigos: la pereza y la cobardía. «No hace falta pensar, siempre que se pueda pagar»,[2] escribe Kant.

Rápidamente, el mismo Kant cierra el abismo que acaba de abrir y reconduce los márgenes de la libertad recientemente descubierta. Es la libertad de «hacer uso público de la razón en todos los ámbitos», y su potencia necesita ser canalizada. Por eso Kant la sitúa en el estrecho margen de tres condiciones: la primera, que sólo pueden gozar de esta libertad quienes han accedido al conocimiento. Son los «doctos» o «instruidos» (Gelehrte), y solamente pueden opinar acerca de lo que saben. La segunda condición es que el libre uso del propio entendimiento sólo puede tener lugar en la esfera pública. Hoy lo llamaríamos la audiencia o la opinión pública. Y, finalmente, la tercera condición es que tiene que tener un propósito, que es el de contribuir al progreso de la humanidad, es decir, a «ampliar sus conocimientos, rectificar sus errores y, en general, seguir avanzando hacia la ilustración».[3] Sólo respetando estas tres condiciones piensa Kant que se puede garantizar una relación con el saber que transforme la sociedad a mejor, sin interrumpir su buen funcionamiento.

La importancia de este texto es que expresa perfectamente la tensión interna entre la potencia de pensar, abierta a cualquiera, y su limitación en función de un sistema de conocimiento legítimo y representable. Es la tragedia de la conciencia: su libertad no es libre, sino que siempre se da sobre unos límites que ella misma pone en cuestión. Frente a esta lucha, el intelectual aparece como

aquella figura llamada a contribuir con sus razonamientos y conocimientos al progreso de la sociedad, sin poner en peligro su orden y su funcionamiento. Según este esquema de origen burgués, la libertad de pensamiento tiene un campo de juego: el de la esfera pública de los instruidos. Fuera de este campo, la obediencia. Es decir, las vidas de aquellos que según este espacio de representación no saben lo suficiente o no saben lo que hay que saber reducidas a la subordinación. Kant enseña la cara oscura del sapere aude en una parte menos citada de su ensayo: «Razonad tanto como queráis y sobre todo lo que queráis, pero no dejéis de obedecer».[4] La obediencia de los ignorantes y de todos nosotros en cuanto partes de un sistema que no puede dejar de funcionar es la condición que contiene el eslogan más famoso del pensamiento emancipador.

El acceso al conocimiento se convierte en la nueva condición para la existencia social y política, para el ingreso de pleno derecho en la sociedad. Quienes no tienen estudios empiezan a ser los nuevos desfavorecidos y excluidos. El título académico va sustituyendo al título aristocrático, aunque los privilegios cognitivos también se traspasan a través de los contextos de nacimiento. Estamos en el siglo XVIII, pero la sociedad del conocimiento ya está en marcha. ¿Es posible imaginar que esta relación con el conocimiento será igualitaria? La ideología del progreso dirá que tendencialmente sí, y de aquí la defensa de una educación universal obligatoria y pública. Esta aspiración será recogida después por los movimientos pedagógicos emancipadores y revolucionarios. Pero ya Federico II de Prusia, el soberano referente de la Ilustración, haciendo un ejercicio de realismo señalaba en una carta a D'Alembert en esa misma época, que si descontamos a los campesinos, a los trabajadores manuales y a las mujeres que no han tenido acceso a la educación de los que sí lo han tenido, «examinamos cuántos imbéciles, cuántas almas pusilánimes, cuántos libertinos [hay], y de este cálculo resultará aproximadamente que, de lo que se denomina una nación civilizada, a penas encontraréis mil personas doctas. Y entre ellas, aún, qué diferencia de ingenio!».[5]

El mismo año que Kant escribió «¿Qué es la ilustración?» y proclamó su «sapere aude!», Mary Wollstonecraft, futura madre de Mary Shelley y autora de la Vindicación de los derechos de la mujer, creó una escuela.[6] Su objetivo era que los niños, y especialmente las niñas, pudieran pensar por sí mismos. No era un deseo teórico ni un proyecto utópico. Era una situación de necesidad, contra la dominación de padres y maridos sobre las mujeres, así como de las clases altas sobre las clases trabajadoras. Ella misma, junto con sus hermanas y amigas, estaba sufriendo esta dominación patriarcal. Wollstonecraft creó la escuela para

emanciparse a ellas mismas y hacerse independientes. Crear la escuela no era, pues, el fruto de una visión mesiánica de la educación. Era un acto de autonomía recíproca. Ayuda mutua entre aprendices, en este caso mujeres y niñas enfrentando sus respectivas dominaciones. Mientras el sapere aude se hacía famoso en toda Europa en boca de sus intelectuales y dirigentes más ilustrados, la escuela de Mary Wollstonecraft duró un año. Las sospechas y la falta de confianza en el hecho de llevar a cabo esta llamada desde la insubordinación real a las relaciones de poder, íntimas y públicas, de la sociedad de su tiempo minaron sus energías e incluso el vínculo entre las impulsoras. La emancipación de las Wollstonecraft no se decía, se hacía, y eso es lo que hacía de su propuesta educativa una apuesta creíble y, por eso mismo, peligrosa.

Como hemos visto antes, pensar por uno mismo y con los otros no es la ejecución más o menos perfeccionada de una facultad mental alimentada por el conocimiento legitimado, sino la posibilidad de establecer una relación consciente, de ida y vuelta, con el mundo. No es un procedimiento meramente intelectual, sino un equilibrio precario entre diversas capacidades. Conquistar la autonomía es poder sostenerse en este equilibrio precario, es un acto de interdependencia y de reciprocidad que entra en conflicto con las estructuras mismas de la sociedad. No se limita a asociar la emancipación al conocimiento, sino que abre, desde la acción, la pregunta clave: ¿quién puede saber? ¿Quiénes son los excluidos del saber legitimado? ¿Y qué pasa cuando aquellos a quienes no les corresponde se disponen a aprender? ¿Cómo cambia la subjetividad política cuando los ignorantes se convierten por sí mismos en aprendices?

Aprender a aprender

Centrar la potencia emancipadora de la educación sólo en el acceso al conocimiento puede desembocar, como acabamos de ver, en una posición excluyente y opresora. Excluye los saberes que no están legitimados para el sistema académico y cultural. Y oprime a aquellos y a aquellas que, por razones culturales, de clase, de género, de raza o de trayectoria personal, nunca saben lo suficiente como para poder decir la suya. Desde la pregunta por el saber, el mundo puede aparecer dividido entre los que saben y los que no saben. ¿Qué pasa, en cambio, mientras aprendemos? ¿Quién es quién en las relaciones de aprendizaje? Este desplazamiento parece descargar al conocimiento de sus jerarquías. Pero, como veremos, también acaba creando nuevas formas de servidumbre.

La pedagogía del aprendizaje no utiliza el eslogan «¡Atrévete a saber!», sino una instrucción muy simple y aparentemente más modesta: aprende a aprender. Esta instrucción es hoy el pilar de todo el sistema educativo. Dentro de un sistema educativo basado en competencias, aprender a aprender es una competencia clave evaluable, quizá la más fundamental y valorada de todas, hasta el punto de que a menudo se utiliza como sinónimo o como definición de la idea misma de educación. Formarse es aprender a aprender: lo sabe repetir cualquier persona que actualmente tenga trato con el sistema educativo o incluso con determinados entornos de la formación laboral o empresarial. Para quien no esté familiarizado con el lenguaje pedagógico actual, en cambio, la expresión aprender a aprender puede sonar como una obviedad. Es una tautología que expresa, en forma de círculo, la condición de todo saber autónomo: poderlo pensar o poner en práctica por uno mismo, más allá de la pasividad ejecutora de instrucciones. ¿Cómo llega una obviedad como ésta a obtener este nivel de relevancia y a convertirse en la clave del sistema educativo, dentro y fuera de la escuela? ¿Y qué consecuencias tiene?

La idea de aprender a aprender viene de Gregory Bateson y de sus trabajos sobre la ecología de la mente.[7] Bateson distingue entre diferentes niveles de aprendizaje, que no serían una jerarquía de contenidos, sino una distinción entre

órdenes o niveles de repercusión. Aplicando la teoría de los tipos lógicos de Bertrand Russell, Bateson muestra que en el aprendizaje hay diferentes niveles de implicación que no se suman ni simplemente aumentan el conocimiento disponible, sino que actúan recíprocamente entre sí y transforman su funcionamiento. Llegar a esta comprensión profunda de los contextos y patrones de aprendizaje es lo que para Bateson puede permitir que nos preguntemos cómo pensamos lo que pensamos y curar las patologías de la cultura y sus «clausuras» epistemológicas y lingüísticas, ampliando las actitudes de vida y los campos perceptivos, en continuidad con la naturaleza. Llegar a pensar por uno mismo no sería, entonces, el objetivo final de la emancipación, sino una práctica constante de transformación. Este desplazamiento pedagógico radicaliza la idea de emancipación, más allá de quienes monopolizan el conocimiento legitimado. Poner el foco en un aprendizaje capaz de transgredir sus propios límites hace visibles y, por lo tanto, cuestionables los contextos y patrones del propio sistema de aprendizaje. Libera, de esta forma, de las epistemologías cerradas y de sus «amos», y abre la práctica concreta del conocimiento a su constante transformación.

Curiosamente, esta posición crítica ha acabado convirtiéndose en la base ideológica de unas propuestas pedagógicas muy acríticas, que orientan sus planteamientos y sus recetas metodológicas bajo los parámetros de la gestión eficaz del comportamiento. Si consultamos los documentos donde se formalizan los parámetros de la competencia aprender a aprender, encontraremos formulaciones que reafirman esta orientación. Vamos a la página del Ministerio de Educación español, por ejemplo. Dice lo siguiente:

Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. La competencia para aprender a aprender (CPAA) requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.[8]

Este párrafo reúne casi todos los elementos de la reconducción del sentido del aprender a aprender hacia la gestión del comportamiento. Desde estos planteamientos, aprender a aprender tiene que ver con la organización y la gestión del aprendizaje en cualquier contexto y siempre con el mismo criterio: hacer los procedimientos más eficaces y adaptables a todo tipo de tareas y requerimientos. Esto implica saber identificar y controlar procesos, ajustar sus tiempos y asegurar su persistencia. El criterio es de éxito y de eficacia del proceso, en función de condiciones y potencialidades que hay que saber evaluar. La idea de autonomía se traduce en la capacidad de éxito en un entorno cambiante. Es, por lo tanto, una virtud adaptativa que combina aspectos tácticos, estratégicos y motivacionales.

La Comisión Europea define la competencia con palabras muy similares: «Capacidad para proseguir y persistir y organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente».[9] Y las mismas encontramos en todo tipo de documentos que, tanto desde las Administraciones como desde la iniciativa privada, están promoviendo y poniendo en el centro de la vida educativa, en cualquiera de sus ámbitos y niveles, esta idea. ¿A quién hablan todos estos discursos y prácticas? Se dirigen a un sujeto autónomo entendido como un sujeto práctico enfrentado a problemas que tiene que resolver en un entorno competitivo. Así lo analiza Alain Ehrenberg en su estudio La mécanique des passions, donde muestra la genealogía de esta reconducción de la existencia a un conjunto de comportamientos que pueden ser sometidos a diferentes estrategias de control y de autorregulación. Desde esta concepción de lo humano, que está enraizada en el empirismo inglés del siglo XVII, el individuo es entendido como el individuo capaz de determinados comportamientos, con sus particularidades, sus hándicaps y su potencial escondido. El objetivo es: ¿cómo sacar un mayor rendimiento de esta singularidad que es cada uno? ¿Cómo incrementar su valor desarrollando sus capacidades? ¿Y cómo hacerlo en un entorno cada vez más incierto y más cambiante? La guerra de cerebros captura el sentido emancipador del aprendizaje y anula la subjetividad del aprendiz, al reducirlo a una relación flexible entre comportamientos más o menos eficaces.

Desde esta perspectiva, el individuo capaz no es el que tiene más fuerza o unos objetivos más claros, sino un cerebro más adaptativo y más plástico. No es el más obediente, sino el que se autorregula mejor. La libertad se vuelve eficaz cuando se desarrolla a través de técnicas de autocontrol. «La autorregulación es el camino para realizarse eficazmente en función de los propios objetivos

personales.»[10] De esta forma, el impulso emancipador del aprendizaje queda reducido a una técnica competitiva que restringe el sentido de la libertad al ejercicio de una servidumbre adaptativa. Si la autonomía entendida desde el acceso a la esfera pública a través del conocimiento desembocaba en la necesidad de autolegitimación frente a los que saben, la autonomía entendida desde la gestión del aprendizaje conduce al ejercicio de la libertad como autorregulación eficaz, basada en el potencial de adaptación a una realidad cambiante e incierta.

Desde este paradigma, el aprendiz siempre tiene un margen para ampliar sus capacidades, mientras que su existencia no haya sido declarada superflua o residual. En tiempos de la global learning revolution, según la cual «ya no importa lo que sabes sino lo que aprendes», la pregunta es: «¿Cómo podemos maximizar el poder de nuestro cerebro a largo plazo? ¿Qué significa desarrollar una ciencia del aprendizaje?». El mismo autor de estas expresiones, Alex Beard, afirma en Natural Born Learners:[11] «Soy la suma total de las partes que controlo directamente». A la neurología de la inteligencia le corresponde una ciencia del aprendizaje que está ocupando hoy los departamentos de Pedagogía y de Psicología y que está formateando sus productos didácticos. Lejos de aprender a pensar por sí mismo, el aprendiz está llamado a mejorar maximizando su potencial en función de las necesidades y oportunidades del mundo que le rodea. El solucionismo de la inteligencia conduce al oportunismo del aprendizaje.

Saber no saber

La pedagogía moderna ha tenido miedo de sí misma. El mismo sistema político que la ha impulsado ha reconducido sus consecuencias a la reproducción del orden, ya sea a través de la ordenación del conocimiento, ya sea con el diseño de comportamientos. La potencia de su impulso emancipador ha sido doblemente sometida. Primero, a la condición de acceso al conocimiento legitimado y a la esfera pública reconocida. Después, a los resultados verificables de la gestión de un comportamiento eficaz. Las prácticas educativas que no se someten a estas condiciones quedan relegadas a los márgenes de la Pedagogía crítica o alternativa.

Actualmente, uno de los focos más encendidos del debate pedagógico es el que enfrenta conocimientos y aprendizajes, contenidos y competencias, temarios y procedimientos. En realidad, se trata de un falso debate. Un aprendizaje vacío de contenidos es un adiestramiento. Y un conocimiento que no despierte la capacidad de interrogarlo y de ir más allá es una doctrina, aunque venga disfrazada de ciencia. Lo que oculta este debate es la verdadera cuestión: ¿hasta qué punto los conocimientos que aprendemos nos permiten elaborar conciencia y empezar a pensar por nosotros mismos y con otros? Esta pregunta abre otro debate, que implica la selección tanto de contenidos como de las maneras de aprenderlos y relacionarnos con ellos. Pero que sobre todo incluye la dimensión que siempre resulta más inquietante para los garantes del orden: la importancia de aprender a no saber.

Saber no es dominar un campo de conocimiento ni controlar el ejercicio de unas capacidades. Como sostienen todas las formas de sabiduría, en todos los lugares y todos los tiempos, el saber está vivo cuando incorpora la conciencia de lo que no sabe. Por otro lado, el pliegue de la conciencia se abre allí donde se separan un adentro y un afuera que existían, donde se encuentran y se separan, lo que sabemos y lo que no sabemos. La conciencia no puede ser reducida ni a un conocimiento catalogable ni a un comportamiento verificable. Pensar por uno mismo es una actividad que parte de una interrogación en los límites del saber. Para aprender a pensar, por lo tanto, hay que aprender a no saber. Las escuelas,

universidades y otras instituciones sociales dedicadas a transmitir, compartir y elaborar conocimientos tendrían que ser las casas del no saber. Alterando el frontispicio de Platón en la Academia, que decía que quien no supiera geometría se abstuviera de entrar, todas las escuelas tendrían que tener un cartel en la puerta que dijera: quien no esté dispuesto a no saber que no pase de aquí. Los maestros tampoco. Sólo así sabrá de verdad lo que saben.

Esto es lo que el sistema de la cultura combate desde sus inicios. La civilización occidental y hoy globalizada ha centrado todos sus esfuerzos en la producción y sistematización del conocimiento. Por eso entiende la expansión del conocimiento como un combate contra la ignorancia y el error. Actualmente, este combate se plantea como una operación para dominar la incertidumbre y convertir lo que no sabemos en un recurso más que explotar. Desde el árbol del conocimiento, con todas sus ramas, hasta las actuales teorías de la complejidad, de los antiguos archivos a las modernas enciclopedias o a las actuales bases de datos, la cultura occidental se ha dedicado a producir conocimiento, a clasificarlo, a exportarlo y a imponerlo. Es una cultura patrimonialista y acumulativa. La escuela y la universidad están concebidas como los templos del saber. También los museos o las bibliotecas. Nos deslumbra el almacenamiento, analógico o digital, y cualquier institución sueña con su ampliación. Tiene valor lo que se puede incrementar: los fondos bibliográficos, las salas y obras de arte, el número de grados o de postgrados ofrecidos por el sistema universitario o el incremento en cualquier ranquin de reciente invención. Por eso podemos decir que nuestra cultura es epistemológica, que se define más por lo que sabe que por lo que no sabe. Somos lo que sabemos. Y cuando nos damos cuenta de que hay muchas cosas que no sabemos, dejamos de saber quiénes somos. Diría que Europa misma, como referente cultural y político, se encuentra en este punto. Nos angustia mirar lo que nos falta. Encontrarnos allí donde no llegamos. Estar en lo que no comprendemos. Pero éstas son precisamente las dimensiones imprescindibles de cualquier aprendizaje transformador y crítico, así como de un saber consciente de sus límites, de su fragilidad y, por lo tanto, de su carácter de tentativa.

Desde esta concepción productiva y acumulativa del conocimiento, la ignorancia sólo puede ser combatida o sometida, aniquilada o rentabilizada. El conocimiento contra la ignorancia: podríamos decir que ésta es la trama principal de nuestro drama. La epistemología occidental es el gran artificio de esta dramaturgia y la historia de las diferentes artes y ciencias es su desarrollo, temporada a temporada. El argumento, sin embargo, siempre es el mismo:

avanzar y progresar desplazando la frontera, como los pioneros del oeste americano. Desde esta trama, la ignorancia es ese estado que hay que corregir, eliminar o aprovechar. O el enemigo que vencer, o el recurso que explotar.

Tradicional, la ignorancia ha sido vista como una oscuridad que la luz de la verdad tiene que eliminar. Superstición, barbarie, brutalidad, engaño, vida salvaje..., manifestaciones de vida peligrosa de las que sólo las formas civilizadas de vida nos pueden salvar. Este esquema binario y basado en una lógica acumulativa y expansionista olvida dos elementos muy importantes: el primero, que lo que ignoramos está lleno de otros saberes y de otras formas de vida posibles. El segundo, que todo lo que creemos saber está cargado de muchas ignorancias (prejuicios, secretos, intereses ocultos, etc.). Por eso, el conocimiento y la ignorancia no son una dicotomía, sino una polaridad en tensión. Su relación no tiene que ser de combate, sino de alianza generativa. La luz y la sombra no se oponen, se necesitan. Incluso los filósofos de la Ilustración lo sabían. Sabían que la luz de la razón arrastraba mucha oscuridad y proyectaba profundas sombras.

En la sociedad de la información, la ignorancia ha adquirido una nueva condición: ya no es una oscuridad exterior, virgen o salvaje, sino un recurso que puede ser producido a conveniencia. En este sentido, la ignorancia interesa, y mucho. Son prueba de ello el interés académico por la agnotología (estudio de la producción social y estratégica de ignorancia) o el interés mediático por la postverdad y las fake news... Cada vez somos más conscientes, como individuos y como colectividades, de que son más las cosas que no sabemos. La ciencia contemporánea nos muestra la inmensidad de lo que no sabemos. La tecnología actual nos ofrece herramientas de una potencia cada vez mayor (móviles, computadoras, motores, etc.), pero que cada vez cuestan más de entender. Son cajas negras que nos dan un poder esclavo respecto a lo que no entendemos. Además, con la inflación de la esfera mediática, tener información ya no equivale a saber qué pasa. Finalmente, las crisis (ambiental, política, cultural, humanitaria...) nos abocan a una nueva experiencia del límite que afecta a la civilización tal como la conocemos. Todos estos factores confluyen en la sensación generalizada de que nos encaminamos hacia un futuro del que no sabemos nada y que se parecerá muy poco a los imaginarios de progreso que estamos dejando atrás.

La ignorancia ha dejado de ser considerada un hecho natural. Es una condición producida socialmente, que aumenta y que puede ser estratégicamente utilizada

en condiciones de incremento de la complejidad y de la incertidumbre. Por eso mismo, las formas que toma la ignorancia en cada lugar y en cada momento dibujan un mapa social y político en el que se puede intervenir. El experto en paradigmas de la incertidumbre Michael J. Smithson preguntaba ya en los años ochenta: «El conocimiento es socialmente construido. ¿Tendría sentido decir que lo que pasa por ignorancia también es socialmente construido y negociado?».[12] Si la ignorancia no es un hecho natural y en las circunstancias actuales aumenta bajo diferentes formas, está claro que también puede ser producida de manera táctica y con finalidades deliberadas. Esto es lo que ha estudiado, junto con otros investigadores, el historiador de la ciencia Robert Proctor bajo el nombre de agnotología.[13] Si la epistemología es el estudio de cómo se produce el conocimiento, sus formas y su validez, la agnotología es el estudio de las formas de ignorancia, sus causas y sus consecuencias. Basándose en casos tan flagrantes como el de la industria del tabaco, la agnotología propone un marco analítico y crítico a partir del cual analizar los diferentes modos en los que se puede utilizar el conocimiento, también el científico, para producir ignorancia deliberada: secretos comerciales, clasificación militar, pero sobre todo creación de controversias, dudas y debates que, aparentemente abiertos y públicos, lo que hacen es impedir que tengamos criterios para valorar determinadas problemáticas y tomar decisiones al respecto.

En sociedades mediáticas donde corre la información, ningún secreto es lo bastante fuerte como para asegurar nada. Es mejor confundir y sembrar dudas y sospechas con tal de que al final sea el propio sujeto quien se inhiba o se adhiera a la posición que le parezca más fácil. Las fake news funcionan dentro de este paradigma, en el que la ignorancia es algo que es producido, mantenido y manipulado por medio de determinadas artes y ciencias. Casos como éstos empiezan a resultar evidentes para los clientes y consumidores que somos de una sociedad mediática, basada en la gestión y en el dominio de la información. Pero lo que no es tan evidente es preguntarnos: si la ignorancia es socialmente producida, ¿cómo colabora el sistema educativo en esta producción? ¿Sobre qué olvidos, opacidades y perspectivas sesgadas funciona lo que se presenta, inocentemente, como la iniciación al aprendizaje y al conocimiento?

Acoger la desproporción

Todo conocimiento proyecta una sombra que puede ser utilizada para alimentar los miedos y, por lo tanto, al poder que los monopoliza. Elaborar la conciencia, como hemos visto, no consiste en desarrollar una operación de dominio por medio de la potencia de la inteligencia. Una inteligencia que lo quiere controlar todo es débil, como una ciencia que lo quiere ver todo es ciega. El aprendiz siempre está en una relación de desproporción respecto a todo lo que podría saber o aprender. La experiencia contemporánea del mundo es aquella en la que siempre nos falta o nos sobra información. Por eso es tan importante saber cómo saber no saber. Aprender es acoger la desproporción.

En 1440 el filósofo Nicolás de Cusa publicó un libro cuyo título es más conocido que su contenido: La docta ignorancia. Es decir, la ignorancia sabia o el saber ignorante. Para algunos es el padre de la filosofía alemana y un precedente de Kant, pero estas lecturas retrospectivas siempre buscan linealidades y legitimidades que justifican lo que buscan en vez de escuchar lo que ha quedado por pensar. Entre otras cosas, a Nicolás de Cusa le debemos, quienes somos miopes, poder salir de casa, ya que fue él quien en 1451 propuso el uso de lentes cóncavas para corregir la visión lejana. Gracias a él, por lo tanto, los cortos de vista podemos ir por el mundo, cosa muy importante a la hora de relacionarnos con nuestra propia ignorancia. Dice Nicolás de Cusa en este libro que para aproximarnos a la verdad hay que aprender a hacer experiencia de la desproporción. El lenguaje de la proporción, que es el de la razón, puede relacionar medidas, comparativamente, a partir de las que ya dispone y ampliarlas. Esta es la tarea ilimitada pero finita del entendimiento, y por eso la razón avanza, de forma acumulativa, desplazando la frontera. Crea una imagen del mundo que nunca es total, pero donde todo se puede relacionar.

Sin embargo, hay otra dimensión que no podemos olvidar: lo incomprensible siempre acompaña esta experiencia expansiva del conocimiento, no se despega nunca de ella. La verdad exacta es incomprensible. Para explicarlo, Nicolás de Cusa utiliza una imagen muy bonita: el entendimiento se dirige hacia la verdad como el polígono hacia el círculo.[14] Su no coincidencia, por mucho que se

acerquen, es el abismo de lo que no entendemos, el infinito que nuestra finitud no puede conquistar. Podemos desplazar la frontera tanto como queramos, pero no podemos saltar el abismo. Menos aún, conquistarlo, explotarlo o gestionarlo. El abismo va con nosotros, pegado a nuestra piel. Para Nicolás de Cusa este abismo es la manifestación de Dios o del absoluto. Pero también podemos quedarnos con la otra cara de esta misma idea y afirmar que la verdad última es este desencaje entre nosotros y el mundo, entre lo que podemos conocer, medida por medida, y el hecho mismo de poder hacerlo. Desde esta tensión viva entre el conocimiento y lo incomprensible que lo acompaña, el entendimiento sabe que no sabe, sin dejar de tener conocimientos útiles, concretos y vivos. Su ignorancia es sabia, así como su conocimiento. Sabe que no lo puede todo, porque el todo no es una medida. El totalitarismo no es una relación, es el dominio sobre toda relación.

Elaborar la conciencia consiste entonces en aprender la medida en la desmedida. Liberar cualquier forma de vida de la imposición de un principio único, porque nos hace conscientes de que ningún cálculo ni ninguna imagen del mundo se recogerá nunca en un único punto de vista. Acoger la ignorancia de manera sabia es acoger la desproporción de cualquier verdad, sin someterla ni violentarla.

Referirse hoy a Nicolás de Cusa puede quedarnos muy lejos. Pero la maestra de una clase de P3 acoge la desproporción cada día. No hace falta dejar entrar a Dios por la ventana ni dibujar círculos y polígonos para entender qué significa acoger la desproporción. La desproporción está entre cada vida que llega al mundo y el resto de las existencias. Cada vida encarna la singularidad de un punto de vista irreductible a cualquier otro. La no coincidencia de estos puntos de vista no es totalizable desde ningún otro punto de vista superior. Juntos, articulan una situación que ninguno de ellos domina. Lo sabe muy bien cualquier persona que haya hecho de su oficio un ejercicio de recepción permanente.

Abrir cada día la puerta de un aula es acoger la desproporción y aprender a vivir con ella. Enseñar las primeras letras, aprender a utilizar las fichas de un juego o escuchar un cuento, también. A medida que avanzamos en nuestra formación, sobre todo si ésta nos promete posiciones de poder, vamos olvidando la desproporción que acompaña cada uno de estos gestos y que nos vincula. Vamos cayendo en la trampa del conocimiento expansivo y acumulativo. El miedo al abismo se cura con sueños de poder que construyen fronteras sobre la nada. Llegamos, incluso, a creer en la calculabilidad del todo y en su gestión eficaz, como ha hecho nuestra civilización, y sigue haciendo hoy, con el sueño del

algoritmo total. Desde la filosofía de Nicolás de Cusa podemos decir que este olvido es la cárcel del entendimiento en su finitud omnipotente, de la razón que ha olvidado que no sabe. Como veremos, todas las formas de servidumbre se articulan sobre la construcción de este olvido. Una educación que no quiera colaborar con la servidumbre ni legitimarla es aquella, precisamente, que mantiene abierta la desproporción entre el conocimiento y la ignorancia. Esta es la clave de la educación como arte de la existencia y como obrador de una conciencia capaz de pensar por sí misma.

1. Kant, Immanuel, ¿Qué es la ilustración?, edición de R. Aramayo, Alianza, Madrid, 2004, p. 87.

2. Ibídem, p. 87.

3. Ibíd., p. 93.

4. Ibíd., p. 90.

5. Carta de Federico II a D’Alembert del 8 de enero de 1770, en Javier de Lucas (ed.), ¿Es conveniente engañar al pueblo? Política y filosofía en la Ilustración, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991 (citado por R. Amayo en el volumen mencionado).

6. Episodio explicado en la biografía de Gordon, Charlotte, Mary Wollstonecraft. Mary Shelley, Circe, Barcelona, 2018.

7. Bateson, Gregory, Pasos hacia una ecología de la mente, Lohlé-Lumen, Buenos Aires, 1998.

8. Disponible en: http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/aprende.html.

9. Posición del Parlamento Europeo adoptada en primera lectura el 26 de septiembre de 2006 con vistas a la adopción de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, EP-PE_TC1-COD(2005)0221.

10. Ehrenberg, A., op. cit., p. 114.

11. Beard, Alex, Natural Born Learners, Weidenfeld and Nicolson, Londres, 2018.

12. Smithson, Michael J., Ignorance and Uncertainty. Emerging Paradigms, Springer Verlag, Nueva York, 1988, p. VII.

13. Proctor, Robert, Agnotology, The Making and Unmaking of Ignorance, Stanford University Press, Stanford, 2008.

14. Cusa, Nicolás de, La docta ignorancia, traducción de Manuel Fuentes Benot, Aguilar, edición digital, p. 16.

7

Servidumbre adaptativa

«Ya me habían dicho que usted lo quiere personal.» «¿El qué?», le pregunto. «El trabajo.» Quien me responde es un estudiante de treinta años de Filosofía. Ha venido a mi despacho de la universidad para comentar el tema del trabajo final. Sus palabras me perturban. Bajo su mirada, mi invitación a pensar de manera personal un problema filosófico se convierte en una consigna que obedecer. Podría pedirles otra cosa y no pasaría nada. El pensamiento libre se presenta como una modalidad entre otras. La autonomía se convierte en una forma de subordinación. ¿Cómo puede ser que aprender la libertad sea una forma de obediencia? Con el tiempo, esta escena vivida años atrás me ha venido a la mente muchas veces. En ella se concentra la paradoja de la libertad en sus dos vertientes: por un lado, que para llegar a pensar libremente es preciso atravesar algunas obligaciones, incluso la obligación de hacerlo. En el caso de la educación, en las sociedades modernas la educación es un derecho fundamental que se adquiere desde la obligación de ir a la escuela. Por otro lado, esta escena expresa también la versión más perversa de esta relación entre obediencia y libertad: el estudiante adapta su voluntad a la mía, haciendo de su trabajo libre un comportamiento obediente. ¿Y yo? ¿A quién estoy obedeciendo?

Si queremos entender el vínculo entre obediencia y libertad en la relación educativa, en esta escena hay que ir más allá de la contraposición entre la profesora y el estudiante y preguntarnos: ¿y si ambos estuviéramos obedeciendo a un mismo régimen de servidumbre, cada uno desde su papel? Las palabras del estudiante funcionan entonces como un espejo revelador: en el capitalismo cognitivo, todos nos adaptamos a sus pautas a condición de vivir esta adaptación como una forma de libertad. En el caso de esta escena, yo estaría transmitiendo precisamente esta consigna y el estudiante aceptándola. Sus palabras son la interferencia que por un momento pone al descubierto las reglas del juego que normalmente no se mencionan. Son las normas que hacen funcionar la servidumbre adaptativa.

Frente al estudiante y a la profesora de este intercambio, el aprendiz preguntaría:

¿hasta dónde estamos dispuestos a obedecer, el uno y la otra, las pautas de servidumbre que nos permiten seguir existiendo? ¿Y qué significaría no hacerlo? La educación emancipadora ha mantenido la mirada sobre el alumno o el menor como un objeto que liberar en el camino que va de la dependencia a la autonomía. En la escuela de los aprendices, la mirada es otra: sólo desde la alianza de aquellos que dependemos unos de otros (estudiantes y profesores, menores y tutores, generaciones diversas, etc.) podemos comprender las opresiones que nos atraviesan y trabajar para transformarlas. ¿Cómo pensar una alianza que hace iguales a los desiguales?

La raíz oscura de la servidumbre

Nacemos dependientes. Pero ¿cómo llegamos a ser serviles? La obediencia natural que vincula a las criaturas a sus progenitores, o a los más inmaduros a sus tutores, ¿cómo llega a convertirse en una relación social de servidumbre? Se ha dicho a menudo que en la escuela lo que se aprende, sobre todo, es a obedecer. Básicamente, se aprende a madrugar y a hacer las cosas a cambio de una recompensa (la nota, el reconocimiento..., posteriormente, el salario). Pero más allá de la mecánica de la obediencia, que nos permite sobrevivir, ¿cómo se aprende la servidumbre, si es que realmente se aprende? Podríamos decir que, si la obediencia es un hecho, la servidumbre es una condición. La primera es objetiva, se obedece o no se obedece una determinada orden, incluso si se está en desacuerdo o en contra. La segunda es subjetiva: es una disposición de sometimiento del sujeto (súbdito, también, en inglés) respecto a aquel individuo o institución de la cual deriva la orden. La obediencia se basa en lo que se hace, la servidumbre en lo que se da.

«¿Cómo pudo la voluntad de servir arraigarse hasta tal punto que el amor por la libertad haya dejado de ser un hecho natural?»…[1] Son palabras de Étienne de La Boétie. Burdeos, Francia, siglo XVI. Fue precisamente este joven francés quien supo explicar muy bien esta condición de la servidumbre: es aquello que existe únicamente sobre la base de lo que se da. «Sin embargo, si no les diéramos nada ni los obedeciéramos, sin combatirlos ni atacarlos, los dejaríamos desnudos y derrotados, y ya no serían nada.»[2] Intuye el giro que definirá a las sociedades modernas: el paso de la obediencia orgánica, condicionada por el linaje, la comunidad de subsistencia o la ley divina, a la obediencia libre, basada en el libre consentimiento de los individuos. Él la llamará la servidumbre voluntaria, con una expresión que ha hecho fortuna a lo largo de los siglos. El consentimiento es la base del contrato social. Pero La Boétie va hasta la raíz más oscura de este vínculo y pregunta: ¿cómo se crean las condiciones para el consentimiento? ¿Y cómo puede ser que el libre consentimiento sea al mismo tiempo el alimento de la tiranía? Actualmente nos podemos hacer la misma pregunta. La tiranía puede tomar forma de rey, de máquina estatal impersonal, de racionalidad económica o de burocracia del management…, pero a través de los

siglos y de la evolución de las sociedades hacia el neoliberalismo global la pregunta se mantiene. ¿Qué hace posible la adhesión a las formas de opresión de cada tiempo?

Mucho antes de la famosa tesis de Foucault que dice que el poder no se puede explicar solamente como una fuerza coercitiva y represora, La Boétie ya lo explicaba así:

Sin embargo, el que tanto os domina no tiene más que dos ojos, dos manos y un cuerpo, todo lo que tiene hasta el último de los hombres que habitan el infinito número de nuestras ciudades, además de las ventajas que le proporcionáis para destruiros. ¿De dónde hubiera sacado tantos ojos para espiaros si no se los hubierais dado vosotros? ¿De qué modo tendría tantas manos si no os las cogiera a vosotros? Los pies con los que recorre vuestras ciudades, ¿acaso no son también los vuestros? ¿Cómo llegaría a tener algún poder sobre vosotros si no fuera por vosotros mismos? ¿Cómo osaría atacaros si no contara con vuestro acuerdo?[3]

Por consiguiente, no hay fuerza que pueda asegurar por sí misma el poder ni del rey, ni del padre, ni del maestro ni de ninguna de sus respectivas órdenes o leyes. ¿Cómo se forja, entonces, la connivencia de la que habla La Boétie? ¿No es ésta la pregunta más oscura de la educación, aquella que más nos incomoda?

Actualmente, disponemos de un abanico muy amplio y sofisticado de experimentos de psicología social que explican los mecanismos de la obediencia, del consentimiento, de la servidumbre y de las formas de deseo que les están asociadas. También desde las posiciones críticas antiautoritarias se han desvelado y combatido muchos de los procedimientos que sostienen las relaciones de subordinación. Pero La Boétie ya avanza una idea que hace pensar en lo que Nietzsche desarrollará más adelante y que va más allá, porque no explica su mecanismo, sino que apunta a su razón última, a su raíz más oscura.

Lo que nos hace serviles es la construcción de un olvido. No nos duele lo que no hemos tenido nunca. Somos herederos de una posibilidad borrada, hijos e hijas de una memoria oscurecida por la obviedad de la dominación. Siempre ha sido así. ¿Quién ha inventado este siempre? Lo que nos hace serviles no es la fuerza

del tirano, sino la construcción de un olvido: hemos olvidado la posibilidad misma de una libertad hecha de los vínculos entre iguales. La Boétie no proyecta un pasado mítico ni deriva de ello una ley histórica. Se acerca a las prácticas, a las artes y a los modos de hacer que han construido este olvido: habla de crianza, de la costumbre, de la cobardía inducida (actualmente la psicología utiliza el concepto de «indefensión aprendida»), de los beneficios y los intereses que la proximidad con el poder genera... diferentes fenómenos sociales que alteran la percepción del vínculo y sus condiciones, convertidas en inevitables subordinaciones.

¿Cómo se transmite un olvido? Un siglo más tarde, Spinoza explicará que lo que interrumpe el camino del conocimiento verdadero es la superstición. La superstición no es un impulso atávico o incivilizado. No es el rastro de una cultura antigua. Es una manera sofisticada de desviar el deseo que, en cuanto ha tenido lugar, se transmite y se reproduce en cada tiempo bajo distintas formas. Para Spinoza, la superstición es la base operativa de la dominación, porque somete los afectos y el conocimiento a relaciones de miedo y de esperanza, es decir, a un sentido de la finalidad que se entiende como un premio o un castigo, un éxito o un fracaso. Podemos ponerlo en manos de los dioses, del azar, de la economía o del hombre sobre sí mismo. Pero en cualquier caso la lógica es idéntica: se atribuye el poder a una causa que determina todas las relaciones y sus posibles resultados.

La superstición es la estructura invertida del deseo. Cualquier acción y cualquier vínculo quedan sometidos a esta causa superior y a sus intenciones. Decíamos que la existencia es poder ser y que este poder ser necesita ser acogido para desarrollarse y elaborar una conciencia de sí mismo. El miedo y la esperanza, desde un punto de vista spinoziano, serían las estructuras que someten el poder ser al horizonte de una finalidad impuesta y sancionable. Desde este punto de vista, la servidumbre no consiste en ser un fracasado o un perdedor, sino en estar dominados por el código del éxito o del fracaso. Las narraciones de éxito, en este sentido, siempre son serviles, aunque parezcan dominar su destino e incluso el de los demás.

La servidumbre es una textura donde se combinan muchos textos, el de los vencidos y el de los vencedores, el de los oprimidos y el de los opresores, el de quienes se aferran a sus expectativas y el de quienes, sabiéndose ya residuos, las han perdido todas. Como decía y practicaba Paolo Freire, aprender a leer no es aprender las letras, sino aprender a decir las propias opresiones para cambiar la

posición en el mundo. Las texturas de la servidumbre cambian con el tiempo, modifican sus formas, sus artes y sus maneras de hacer, pero no su lógica, que es la de la construcción de un olvido compartido. Sólo este olvido hace posible que demos por obvia, por natural o por inevitable la construcción de formas de autoridad.

La construcción de la autoridad

¿Han perdido autoridad los maestros? ¿Han perdido autoridad los padres? Seguramente, sí. Pero el aprendiz se preguntaría: ¿es éste el verdadero problema? Y añadiría: aunque las figuras tradicionales de la autoridad se hayan desdibujado, ¿hay que pensar por ello que actualmente no hay estructuras de autoridad? La figura del padre, del maestro, del amo y del soberano se evaporan. Ya no encarnan la ley ni parecen poder imponerla. Su presencia más bien es un resto, una imagen vacía y cada vez más patética que se lamenta del hecho de encontrarse igualmente sujeta a los caprichos de las leyes, de las normativas o de los procedimientos.

Este escenario de figuras del poder espectrales y evaporadas ha creado la ilusión neoliberal de un sistema donde «nadie manda y todos obedecen». La famosa frase de El contrato social de Rousseau parece describir a la perfección el sistema de relaciones políticas y sociales de las sociedades contemporáneas, pero lo hace de manera perversa. Es un sistema de dominación no percibida, donde todo el mundo se siente oprimido de alguna forma, pero sin saber exactamente por quién. Si nadie manda, ¿de dónde surge la estructura autoritaria a la que todos obedecen?

Los análisis sobre el capitalismo actual, como sistema de vida mucho más profundo que un determinado dogma económico, apuntan siempre a la idea de que el poder, en el neoliberalismo, es un procedimiento. Es un procedimiento que da forma a las subjetividades íntimas y políticas y que impregna, por lo tanto, lo que desde el principio de este libro hemos llamado las artes y maneras de hacer. La autoridad no se ejerce a través del qué sino del cómo. Aunque en estos últimos tiempos están apareciendo nuevos límites y confrontaciones, las sociedades occidentales han basado su relativa paz de las últimas décadas en un doble pacto: a nivel social, el new deal consistía en paz social a cambio de distribución de la riqueza (por la vía del salario, de los derechos y el estado del bienestar). También podríamos hablar, así, de un new deal cultural que consistiría en libertad de expresión (de culto, de cátedra, de opinión, etc.), a cambio de estandarizar los canales institucionales y los protocolos de

funcionamiento.

En el ámbito académico y educativo actual, esta situación es evidente: hay corrientes pedagógicas diversas, contenidos y currículums a medida de diferentes proyectos educativos y, hasta cierto punto, diversidad de ideologías, valores y propuestas. Pero todo el mundo funciona bajo unos mismos requisitos en términos burocráticos, de evaluación de resultados y de su traducción en parámetros de financiación y de viabilidad. Las nuevas autoridades son la austeridad, la evaluación y la burocracia.

El pedagogo norteamericano Noah de Lissovoy analiza la relación intrínseca entre estos tres términos, como una matriz de poder que se implementa sobre el conjunto de la sociedad, pero que se ensaya, de manera prioritaria, en el ámbito educativo. Así, la austeridad no es una doctrina contable para tiempos de crisis, sino una matriz que organiza tanto las políticas públicas como su legitimidad en función de una amenaza siempre posible: el recorte de presupuestos o el acceso a menos financiación. ¿De qué depende? Evidentemente, de los resultados que se puedan presentar a la autoridad administrativa correspondiente, ya sea la Administración pública, el sistema de crédito bancario o las bolsas privadas de mecenazgo o de financiación. Los resultados pueden ser resultados académicos, índices de productividad o de impacto, cuentas de resultados... Lo importante es que se puedan cuantificar a partir de unos mismos indicadores que hagan abstracción de sus contextos reales. Esto es lo que está pasando actualmente entre escuelas, entre ránquines universitarios, entre disciplinas que no tienen nada que ver entre sí, pero que igualmente tienen que ser mesuradas. Como mucho, se pueden introducir correctivos o atenuantes para los más desfavorecidos a partir de la creación de categorías específicas, ya sean determinados grupos sociales, ya sean determinados ámbitos del conocimiento. De esta forma quedan estigmatizados como los pobres de la familia dentro de la gran carrera por el éxito. De Lissovoy habla de una «pedagogía de la austeridad»[4] que, lejos de ser una pedagogía povera, es aquella que funciona desde la amenaza de la marginalización en el juego de la riqueza siempre creciente, pero siempre escasa. En esta pedagogía de la austeridad, el castigo ya no es el que puede infligir el profesor sobre el alumno, sino la amenaza del gerente del sistema sobre ambos, ya que si no colaboran resultan conjuntamente penalizados. Lo mismo ocurre en el sistema de las instituciones culturales, en el sistema médico o entre las entidades sociales.

La combinación entre austeridad y un sistema de rendición de cuentas basado en

la cultura de la auditoría y la evaluación permanente de todo alimenta una burocracia inflacionada que impone sus métodos, lenguaje, categorías y tecnología a todo el mundo sin distinción. Es una nueva forma de igualitarismo autoritario, respecto al cual es fácil sentirse víctima, pero que al fin y al cabo nos convierte a todos en sus colaboradores. Hablamos de burocracia y pensamos en oficinistas de traje gris, en montañas de archivos de papel, en sistemas totalitarios de la mitad del siglo XX…, pero la burocracia crece y se infiltra hoy en todos los ámbitos de la vida en forma de incontables aplicativos y logos de colores, de archivos adjuntos y de certificados de firma digital, de excels infinitos y de comisiones de trabajo en las que ya no se sabe qué se evalúa mientras se pueda seguir evaluando algo. Cualquier persona que trabaje en educación o en el mundo de la investigación académica coincidirá, seguro, a la hora de señalar cuál es su peor pesadilla: la burocracia. La burocracia funcionarial y disciplinaria se solapa con una nueva burocracia del management y neoliberal. Juntas extienden los tentáculos de un monstruo que ya no es posible distinguir del propio trabajo y de las verdaderas preocupaciones. Como explica muy bien De Lissovoy, esta combinación de austeridad, evaluación y burocracia no sólo es un método. Es una «ideología de la imposibilidad»[5] que, basándose en la dictadura de lo que se reconoce como «resultados», lo que hace es clausurar la imaginación y encerrarla en una fantasía del éxito, sea un éxito conseguido, diferido o siempre perdido. En el mismo sentido, el antropólogo norteamericano David Graeber, en uno de sus últimos libros antes de morir, ha analizado la burocracia como creadora de «zonas muertas para la imaginación», que organizan la estupidez y la violencia estructural que está en la base de la sociedad desigual. La burocracia es «una especie de guerra contra la imaginación».[6]

Por consiguiente, la autoridad no ha desaparecido. Ha sido transferida de la enseñanza a los procedimientos. En este tránsito, el descrédito social, moral y económico de los profesores de todos los niveles ha sido una operación deliberada y de efectos rápidos. Es y ha sido una operación con muchos frentes: la precarización salarial e institucional impulsada por la Administración, la supuesta obsolescencia tecnológica impulsada por las grandes empresas del sector, los dictámenes de una innovación unidireccional y pautada por determinados grupos pedagógicos, la acusación de corporativismo siempre a punto...

Frente a este ataque, hay voces que lamentan la pérdida y que reivindican restaurar la autoridad de los maestros como solución a las distintas crisis que

afectan a la situación actual de la educación. Sostener que los maestros tienen que recuperar su autoridad es una posición que obvia cómo están funcionando las actuales estructuras de la autoridad y que se refugia en una noción nostálgica de la autoridad libre de poder o de efectos de dominación. Es una idea que bebe de posiciones filosóficas como las de los pensadores alemanes Hans-Georg Gadamer o Hannah Arendt, que respondieron al autoritarismo de su tiempo distinguiéndolo de una idea de autoridad basada en el reconocimiento del saber y en el vínculo con el pasado y con la tradición. «La autoridad brinda al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son seres mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos. Si se pierde la autoridad, se pierde el fundamento del mundo.»[7] Son palabras de Arendt en su ensayo «¿Qué es la autoridad?», donde ataca la confusión entre la tiranía y la autoridad, y defiende un sistema de obediencia en el que los hombres conservarían su libertad a partir del carácter vinculante del pasado y de la fundamentación de un mundo común. La obediencia a la autoridad es tanto para Arendt como para Gadamer un acto de la razón y de la libertad basado en la superioridad del conocimiento.

Pero esta separación entre poder y autoridad es una idealización de las relaciones humanas. Como les replicó Jürgen Habermas, aún dentro del debate alemán (que no es un debate retórico dada la proximidad con la experiencia del nazismo), «autoridad y conocimiento no convergen»,[8] porque toda autoridad descansa en dos elementos: por un lado, el fundamento de un conocimiento ya reconocido y por lo tanto no sometido a la reflexión crítica, es decir, al prejuicio y a la tradición. Por otro lado, la autoridad siempre implica «la amenaza potencial de sanciones y la perspectiva de gratificaciones».[9] Autoridad es quien siempre puede, en última instancia, premiar o castigar a partir de unos parámetros previos de reconocimiento. ¿Es esto lo que queremos recuperar para la educación?

Como consecuencia del juicio contra Eichmann que la misma Hannah Arendt siguió y reflexionó en su controvertido libro La banalidad del mal,[10] el psicólogo social Stanley Milgram realizó en 1961 unos famosos experimentos en la Universidad de Yale donde puso a prueba el conflicto entre la obediencia a la autoridad (en este caso, científica) y la propia conciencia moral. ¿Es posible que la obediencia a la autoridad anule la conciencia, hasta el punto de poder cometer actos perjudiciales, entre ellos el asesinato masivo, contra otras personas? ¿Cómo se explica? Contra sus propias expectativas, Milgram comprobó que efectivamente, si el mecanismo de la autoridad es reconocido, las personas pueden actuar contra sus convicciones de manera regular y previsible. No hace

falta amenazarlas ni coaccionarlas. Si un grupo de personas se reconocen como parte de un sistema, lo más excepcional será que rompan su funcionamiento a través de la desobediencia.

Por lo tanto, la autoridad no es de quien ejerce la fuerza o de quien es reconocido por sus cualidades. Es aquella persona, mecanismo o institución a quien se atribuye «el poder de definir la situación».[11] Obedecer a la autoridad, pues, no se limita a acatar una orden o seguir una norma. Es aceptar la definición de la situación y vincularse a su sistema de obligaciones de tal manera que la propia acción no se percibe como realmente propia. La conclusión de Milgram es que el problema está en la estructura de autoridad misma, aunque ésta no se comporte de manera autoritaria. La obediencia servil es el efecto de una situación en la que el sujeto queda atado hasta el punto de poder desresponsabilizarse. Lo que pasa, entonces, es que se olvida precisamente la posibilidad de ser y de pensar por uno mismo con otros. Ésta es la construcción del olvido que hace posible la servidumbre y que tiene una raíz más profunda que la de una relación meramente psicológica o interpersonal. Es el efecto de una situación en la que el sentido se construye de tal manera que los que se encuentran sometidos a ella llegan a olvidar que podrían interrumpir su funcionamiento o cambiarlo. Famosas expresiones como «yo sólo obedecía órdenes» no son exclusivas de cuerpos jerárquicos como la policía o el ejército. En otros términos, cuando decimos «las cosas funcionan así», «esto es lo que hay», o «ha venido para quedarse», las estamos repitiendo y actualizando cada día, también, bajo el régimen de la servidumbre adaptativa.

Disrupción y adaptación

El imaginario que tenemos de los sistemas de autoridad y de obediencia, también en instituciones como la familia o la escuela, es aún muy antiguo y remite al funcionamiento de las sociedades disciplinarias, basadas en la jerarquía, la rigidez de las pautas, la repetición y la normalización como procedimientos fundamentales de construcción de la docilidad. Muchos de estos aspectos no han desaparecido, pero se inscriben en una configuración más compleja del poder. La combinación de la austeridad como amenaza, la evaluación o la rendición de cuentas como sistema de control y la burocracia como filtro, dibujan un sistema donde la continuidad se conjuga muy bien, paradójicamente, con el cambio permanente. Podríamos decir que hemos pasado de la docilidad productiva, propia de las sociedades industrial y colonial, a una docilidad disruptiva, donde lo que funciona ya no es la cadena de montaje o de comando, sino la adaptación constante al cambio y a la incertidumbre como nueva forma de obediencia.

Foucault describió los mecanismos de lo que aquí llamamos docilidad productiva en el libro Vigilar y castigar. Explica cómo a partir del siglo XVIII el soldado ya no sólo se recluta, sino que también se fabrica. Del mismo modo, el súbdito, el trabajador o el ciudadano se convierten, también, en figuras que fabricar a través de las instituciones totales, como la escuela, la fábrica o el ejército. Respecto a las formas de docilidad anteriores, como el vasallaje o las practicadas por las órdenes monásticas, la docilidad productiva tiene la peculiaridad de ser «un arte del cuerpo humano que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mecanismo mismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés».[12] Por lo tanto, se trata de una docilidad que no es el efecto pasivo del dominio, sino de una relación de fuerzas paradójica: «La disciplina aumenta las fuerzas (en términos económicos y de utilidad) y disminuye estas mismas fuerzas (en términos políticos y de obediencia)». Transforma, por lo tanto, el poder del cuerpo en una aptitud y en una relación de sujeción al mismo tiempo. Cuanto más capaces, más subyugados. La educación obligatoria de los Estados modernos, europeos y coloniales, ha practicado precisamente este arte de la docilidad: capacitar para

explotar, educar para someter mejor.

En el capitalismo cognitivo, esta relación se sofistica, pero se mantiene: cuanto más informados, más dominados por la actualidad; cuanto más conectados, más atados a la sociedad de consumo y a sus ritmos; cuanto más formados, más adaptados y más crédulos. El acceso a lo que llamamos conocimiento no nos hace más libres ni más capaces de participar críticamente y en igualdad de condiciones en la vida social. Como los cuerpos dóciles de Foucault, nuestras mentes y nuestros cerebros son «sometidos y ejercitados»[13] al mismo tiempo. Lo que ha cambiado es que el poder político y económico en el capitalismo actual no pretende fijar el orden ni estabilizarlo. El soberano, ya sea el dirigente político, el director general, el gerente o el padre de familia, decide y gobierna a través de su capacidad de monitorizar el desorden y de controlarlo a través de cada vez más datos. El orden se convierte, así, en un régimen de disrupción cotidiana milimétricamente controlado.

Disrupción es la palabra de moda que es más que una moda. Es un síntoma, una señal. En el campo de la pedagogía también ha triunfado. Creada en 1995 por Clayton M. Christensen en la Harvard Business Magazine, este neologismo apunta a la virtud de ruptura o de interrupción brusca en el ámbito de los negocios. Si el empresario buscaba el crecimiento y la prosperidad a través de la innovación, el actual emprendedor busca acabar con lo establecido para posicionarse. La novedad no reside en el producto o en el servicio, sino en el campo que hace posible su irrupción. Por eso necesita generar caos y confusión, y hacer estallar lo pensable para abrirse a lo impensado. El acontecimiento, siempre único y excepcional, se convierte en el centro operativo de la ideología de los negocios, de la política y de la cultura. Actualmente, esta ideología impregna muchos ámbitos de la vida. ¿Qué formas de obediencia pueden corresponder a un orden disruptivo?

El Estado moderno, que subordinaba normalizando, dando paz a cambio de obediencia, ahora se ha convertido en un estado de excepción permanente. Las emergencias económicas, climáticas y sanitarias se solapan y adoptan una nueva forma de normalidad. Las decisiones sobre la vida, personal y colectiva, a menudo quedan en suspensión y se instalan en lo irresoluble. En los diferentes ámbitos de la vida social, también en la educación, se hacen muchas cosas que en realidad no resuelven nada. Son la gestión de lo irresoluble, que como mucho frena o retrasa un problema más grave. Este estado de indeterminación, donde nunca se termina de saber quién decide qué y hasta dónde, se despliega a través

de un continuum de acciones, normas, procedimientos, excepciones... No hay un antes y un después, sino un tiempo borroso sin dirección clara. La experiencia del confinamiento a causa de la COVID-19 y las restricciones siempre cambiantes que organizan los tiempos y los espacios de vida mientras no haya una cura o una vacuna son paradigmáticas de este estado de suspensión hiperactivo, prolífico en normativas, prohibiciones y declaraciones que alejan el problema sin resolverlo de raíz.

Desde la ideología disruptiva, la subjetividad contemporánea se construye como una continua respuesta al cambio de marcos. La acción exitosa es la que consigue adaptarse mejor al cambio de situación. Si los marcos establecidos están estallando de manera continua, la mejor acción es la que se sitúa en estas rupturas de la manera más acertada posible y se beneficia de ellas. El estado de excepción combina, así, dos lógicas: la de la obediencia/desobediencia y la de la adaptación/inadaptación. En un orden que se alimenta del caos, un sistema basado en la obediencia simple no es lo bastante eficaz. La obediencia tradicional necesita de cierta estabilidad de las normas y un límite reconocible entre el adentro y el afuera del mismo sistema. Esto implica un ejercicio del poder basado en un régimen claro y previsible de distinciones.

Cuando lo que domina es la disrupción, en cambio, lo que encontramos es una proliferación de leyes y de normas que multiplican los casos y las posibilidades de estar desobedeciendo, incluso sin saberlo. La combinación entre normas administrativas, penales, cívicas, etc., hace muy difícil saber cuándo empieza la desobediencia. Por eso no basta con obedecer, es preciso estar adaptándose permanentemente. Por eso, cualquier ciudadano es hoy un desobediente en potencia, un sospechoso antes de haber realizado ninguna acción ni haber tomado decisión alguna, un inadaptado sin tener la voluntad de serlo. Esta situación de doble lógica afecta directamente al sistema educativo y a los aprendizajes en general. No basta con ser obediente: el buen alumno, el buen aprendiz del sistema de la servidumbre adaptativa, es el que responde mejor y de manera más creativa a las exigencias de un entorno imprevisible y cambiante. Dicho de una manera más fácil: es quien se adapta mejor a unas circunstancias que no transforma, sino que convierte en una cartera de oportunidades.

Oportunismo, cinismo, miedo

El filósofo italiano Paolo Virno escribió un ensayo que vuelve, con el paso del tiempo, a levantar su voz a la hora de reflexionar sobre nuestro presente. Se titula «Ambivalencia del desencanto: oportunismo, cinismo, miedo».[14] En este ensayo, escrito a principios de la década de 1990, Virno analiza la situación emotiva de ese momento, o como dice también, los modos de ser y de sentir el presente. El presente del que habla es el capitalismo postindustrial o postfordista en el momento de su desarrollo. Es decir, el momento en el que se cantaban las glorias de la flexibilización, de la desregulación, del trabajo inmaterial y de la sociedad del conocimiento. Eran tiempos de victoria oficial del capitalismo, de despolitización y de celebración estúpida de la globalización. Pero lejos del triunfalismo globalizador de ese momento, para Virno lo que definía los modos de ser y de sentir el presente ya eran entonces el desencanto, el oportunismo, el cinismo y el miedo.

Tal como los analiza Virno, el oportunismo, el cinismo y el miedo no son expresiones emotivas circunstanciales y puramente psicológicas, sino un ethos profundo que resulta común a los ámbitos más diversos de la experiencia: al tiempo de trabajo tanto como al de aprendizaje, al tiempo de ocio privado tanto como a la vida pública. Lo que caracteriza a este ethos es que «la agitación productiva actual se aprovecha, como si se tratara del recurso más precioso, de todo lo que el esquema de la modernización incluye entre sus efectos: incertidumbre respecto a las expectativas, contingencia de las colocaciones, identidades frágiles, valores en transformación». Es decir: la experiencia de la incertidumbre no sólo es un efecto colateral de los tiempos modernos, como podían constatar Baudelaire o Benjamin, sino que es puesta directamente a trabajar, es decir, a producir valor y rentabilidad. Así, dice Virno, el sistema de producción actual «pone a trabajar los estados de ánimo y las predisposiciones generadas por la imposibilidad de cualquier auténtica tradición». Tradición, no como folclore, pero tampoco como autoridad. Virno habla de la tradición como continuidad de las prácticas. Y acaba este análisis afirmando: «El nihilismo, que en algún momento había estado a la sombra de la potencia tecnicoproductiva, se convierte más tarde en un ingrediente fundamental, en una cualidad muy bien

valorada en el mercado de trabajo».

La inestabilidad estable y el desarraigo como situaciones ordinarias no son, pues, solamente efectos del sistema de producción capitalista, sino que en su evolución postfordista pasan a ser elementos fundamentales, materia prima de su proceso productivo y de la generación de valor. ¿Por qué? Porque el sistema productivo ya no se basa sólo en la captura de tiempo de trabajo, como en la fábrica en la producción tradicional, sino en la capacidad de cada uno de nosotros, tanto dentro como fuera del trabajo, de percibir y captar las mejores posibilidades dentro de un sistema de oportunidades intercambiables. Son las prisiones de lo posible. De ahí la centralidad del oportunismo. «Oportunista es aquel que enfrenta un flujo de posibilidades intercambiable, manteniéndose disponible para el mayor número de ellas, plegándose a la más próxima y desviándose después de una a otra», escribe Virno.

De ahí, también, el miedo permanente a no acertar o a que otro juegue el juego de las posibilidades mejor que tú. De ahí se deriva, también, el consiguiente cinismo. Cínico es aquel que «renuncia desde el principio a buscar el fundamento intersubjetivo de su praxis, así como a la reivindicación de un criterio compartido de evaluación moral». Evidentemente, el cazador de oportunidades que somos cada uno de nosotros, dentro y fuera del tiempo de trabajo, no puede aceptar otros parámetros comunes que los de su éxito o su fracaso. No puede entender la vida, por lo tanto, como un problema común, sino como un juego contra otros respecto al cual quiere salir ganador. ¿No es éste el retrato del personaje que dicen que tiene que llevarnos más allá de cada una de las crisis que atravesamos y acumulamos? ¿No es éste el sujeto hacia el cual se proyectan los actuales modelos educativos y laborales? En la contingencia extrema de una realidad hecha de posibilidades abstractas, sólo queda perder o ganar..., sólo. Este personaje, con su oportunismo, su cinismo y su miedo, es la atrofia perversa del ideal moderno de la autonomía personal. Sea un emprendedor o un simple precario amenazado por la irrelevancia, somos cada uno de nosotros cuando reducimos la existencia a un tablero de oportunidades donde jugar a ganar o perder.

Si esta manera de ser y de sentir, como dice Virno, no es una situación psicológica circunstancial, sino un nuevo ethos que afecta todos los ámbitos de la vida, ¿significa entonces que es irreversible y que no hay otra posible? La tesis que sostiene Virno en su ensayo es que es irreversible, pero también ambivalente. El mismo desarraigo que alimenta el sistema productivo actual es

también la base, según él, de donde puede partir el éxodo hacia otras praxis, hacia otras maneras de entender la actividad y hacia la creación de ámbitos de experiencia capaces de articular contextos y mundos habitables. El éxodo no sería la creación de un mundo nuevo a partir de una tierra virgen. Aprender a vivir juntos no se hace nunca desde cero, ni siquiera cuando acabamos de nacer. Lo que Virno llama el éxodo es la posibilidad que no niega, sino que desarrolla conflictivamente el ethos contemporáneo. En esto consiste «el éxodo hacia un lugar habitable, que tiene que constituirse cada vez con la propia actividad».

Carta a los estudiantes

Enfrentar este ethos empieza por enfrentarnos a nosotros mismos. Por eso, hace unos años escribí una carta a mis estudiantes de Filosofía. Iba y venía entre Barcelona, donde vivía, y Zaragoza, donde daba clases en la universidad. La rutina del viaje intensificaba la sensación de rutina del aula: llegar, entrar, abrir las persianas, empezar la clase, salir, etc. La crisis de 2008 ya hacía tres cursos que se hacía sentir en la universidad pública y en las vidas interrumpidas de muchos de los que estudiaban en ella, así como en las vidas precarizadas de una buena parte del profesorado. ¿A qué obediencia respondían nuestros movimientos rutinarios? ¿Y por qué me hacían sentir una extraña y profunda vergüenza? En uno de los viajes de vuelta en tren, les dirigí estas palabras:

Carta a mis estudiantes de Filosofía

(y a todos aquellos a quienes les avergüenza

continuar obedeciendo)

Hay tantas cosas que decir y pensar sobre las actuales transformaciones de la universidad, que no sé por dónde empezar. Así que he decidido hacerlo por lo más concreto y por lo más urgente: vosotros. Vosotros que estáis sentados frente a mí cada martes y cada jueves a las a tres y media, mientras vuestra ciudad parece tranquila y hace la siesta.

¿Por qué venís? Me lo pregunto cada vez que os veo llegar, uno tras otro, y sentaros silenciosamente, siempre en el mismo lugar sin que nadie os lo haya pedido: ni volver, ni sentarse en el mismo lugar. El ritual se repite cada día. Entrar en la clase escalonadamente, subir las persianas, abrir las ventanas,

enrollar la pantalla que cubre la pizarra, e intercambiar dos o tres comentarios hasta que yo arranco a hablar. Os cuento cosas de Oriente, intento poner los prejuicios de la filosofía patas arriba, abro vías de escape hacia los impensados y os ofrezco caminos de retorno que ya no sean los mismos, ni nosotros tampoco. Propongo debates, lecturas en grupo, seminarios a partir de sus investigaciones. Me seguís, hacéis todo lo que os digo: escuchar, anotar, comentar las lecturas, discutir en los debates. Presentaréis un trabajo el día que toca. Supongo que de eso se trata y que eso es lo que hay que hacer, asignatura a asignatura, a través del horario que da ritmo a la semana y forma a vuestra vida de estudiantes. ¿No ha sido siempre así?

Si os escribo y si es urgente es porque ahora ya no es siempre. A pesar de entrar en la misma aula, aunque nos sepamos el ritual, ahora pisamos una realidad que ya no es la misma y en la que nuestro encuentro semanal se ha vuelto simplemente una extravagancia. Estamos fuera de lugar, circulamos fuera de pista y seguramente nos queda poco tiempo. Lo que digo no es fruto de una sugestión apocalíptica ni de un victimismo antirrecortes. Es que la universidad ya hace años que silenciosamente navega hacia su transformación radical, con una hoja de ruta de la que no somos parte. Los intelectuales se lamentan, nostálgicos e impotentes. Profesores y estudiantes conjuramos el miedo al cambio haciendo como si no pasara nada, obedeciendo como autómatas las pautas muertas de una institución que a vosotros ya no os dará nada a cambio, más que un título devaluado de un país arruinado donde directamente sobráis, vosotros y el 50% de los jóvenes que no encuentran nada que hacer. Nuestra obediencia me avergüenza.

Sólo tenemos dos opciones: o huimos de aquí, como muchos ya están haciendo, o hacemos de nuestra extravagancia un desafío. ¿Desafío a qué? A la racionalidad instrumental y calculadora que coloniza nuestras vidas a medida que avanzan los efectos de la desposesión a la que estamos sometidos. Estamos siendo expropiados, de bienes comunes y de riqueza colectivamente producida. Pero también estamos siendo expropiados de nosotros mismos, de nuestros valores, de nuestras apuestas y convicciones. La crisis no sólo nos hace más pobres, también nos hace más miserables. Tengámoslo claro: el valor, en términos de cálculo, que obtendréis de esta carrera es cero. Pero la riqueza que podéis sacar será, si se quiere, inagotable. El rendimiento no depende de vosotros. La riqueza, sí.

En los años sesenta, una monja y artista americana, Sister Corita, colgó unas

reglas en la Escuela de Arte del Immaculate Heart College. Invitaba a los estudiantes a confiar, experimentar, ser disciplinados, buscar buenos ejemplos que imitar, no desperdiciar nada, alegrarse y trabajar, trabajar y trabajar. Los invitaba, además, a escribir otras reglas la semana siguiente. Probaré ahora a apuntar algunas nuevas para nosotros, no una semana, sino más de medio siglo después. Invito a que las toméis para reescribirlas cuando creáis.

1. Busca lo que te importa y trátalo como un fin en sí mismo. Todo lo que instrumentalices te acabará instrumentalizando.

2. No malgastes el tiempo ni se lo hagas perder a nadie. Tómalo con la máxima consideración, el tuyo y el de quienes lo comparten contigo.

3. No ahorres esfuerzos. Guíate por la máxima exigencia que puedas dar, no por las expectativas que puedas cumplir.

4. Evita distracciones inútiles. No te acomodes en la «pose» del estresado, «agobiado», superado por las circunstancias. Es ridícula.

5. Cree en lo que te hace vivir y, si puedes, compártelo.

6. Si no tienes grandes propósitos, busca uno pequeño y llévalo hasta el final. Verás como te llevará muy lejos.

7. Olvida las palabras que se adecuan demasiado bien al ruido que nos ensordece y anestesia. Busca las que lo interrumpen, aunque para ello tengas que enmudecer.

8. Gana conocimiento sin perder las preguntas.

9. Piensa cómo te ganarás la vida. Es una pregunta importante. El dinero se cobra con vida.

10. Y como dice Corita, alégrate siempre que puedas. Es más fácil de lo que parece.

Entre Zaragoza y Barcelona, 29 de noviembre de 2012

1. La Boétie, Étienne de, Discurso de la servidumbre voluntaria, Virus, Barcelona, 2006, p. 55.

2. Ibídem, p. 51.

3. Ibíd., p. 54.

4. Lissovoy, Noah de, Education, Emancipation in the Neoliberal Era, Palgrave Macmillan, Nueva York, 2015, p. 12.

5. Ibídem, p. 29.

6. Graeber, David, The Utopia of Rules, Melville House, Londres, 2016, p. 82 (trad. cast.: La utopía de las normas, Ariel, Barcelona, 2015).

7. Arendt, Hannah, «¿Qué es la autoridad?», en Entre el pasado y el futuro, Península, Barcelona, 1996, p. 105.

8. Habermas, Jürgen, La lógica de las ciencias sociales, Tecnos, Barcelona, 1988, p. 255.

9. Ibídem, p. 254.

10. Arendt, Hannah, Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal, Lumen, Barcelona, 1999.

11. Milgram, Stanley, Obedience to Authority. An Experimental View, Harper Collins, Nueva York, 2009, p. 94 (trad. cast.: Obediencia a la autoridad, Capitán Swing, Madrid, 2016).

12. Foucault, Michel, Vigilar y castigar, Siglo XXI, Madrid, 2009, p. 141.

13. Ibídem, p. 142.

14. Virno, Paolo, «Ambivalencia del desencanto: oportunismo, cinismo, miedo», en Virtuosismo y revolución, Traficantes de Sueños, Madrid, 2003, pp. 45-75. Todas las citas son de este artículo.

8

La alianza de los aprendices

Hay un cuento de la escritora austriaca Ingeborg Bachmann que explica de manera dura pero contenida la tragedia del educador. En este caso, se trata de la voz de un padre que confiesa el fracaso de su aspiración a hacer de su hijo, de nombre Fipps, un «hombre nuevo». El fracaso va más allá de la constatación objetiva. Le imposibilita sentir amor por él, incluso cuando el niño muere accidentalmente durante una excursión. El cuento se titula «Todo», título que contiene esta aspiración totalizadora del padre de volver a empezar todo de nuevo. «No pretendía que Fipps fuera más listo que nosotros. Tampoco pretendía que me quisiera: no hacía falta que me obedeciera, que hiciera mi voluntad. No, yo pretendía... Que empezara de nuevo, que me demostrara con un único gesto que no estaba obligado a repetir nuestros gestos.» Fipps podía ser un hombre nuevo, si su padre conseguía «dejarle un mundo raso y sin ningún sentido».[1] Callar el nombre de las cosas y no enseñarle el uso de los objetos. El significado sería liberado así de su lastre para poder ser creado de nuevo. Desde esta teoría del lenguaje, de base wittgensteiniana, llega también un mensaje religioso que conocemos muy bien: así el mundo podría ser redimido por el niño. Pero el gesto salvador no llega. El sentido no se interrumpe ni se crea de nuevo. El lenguaje se aprende y cada una de las maneras de hacer, repetida, hace de la realidad un experimento conocido. Una vez lanzada al mundo, el padre no puede amar a su criatura y la abandona: otro arquetipo de nuestra cultura, desde Dios Padre hasta el doctor Frankenstein. El educador nunca puede crear su obra desde cero y la tiene que inscribir en un mundo que tampoco puede hacer del todo a su imagen. La consecuencia es el abandono y el rechazo. La condición que se deriva de ello, el desamor. El aprendiz queda condenado a demostrar, una vez tras otra, que merece ser amado y a no poder serlo. Lejos de cualquier forma de libertad, queda esclavizado a la necesidad nunca satisfecha del reconocimiento.

El mito de la fabricación

La ficción pedagógica del hombre nuevo o del primer hombre es una expresión del mito de la fabricación que recorre la cultura occidental desde Adán hasta el Emilio de Rousseau y que en nuestros días adopta la forma de la reinvención permanente de sí mismo. «Me he reprogramado el cerebro», como afirmaba Barbara Oakley. Cuando desaparece la figura de Dios o del padre, uno mismo pasa a ser el objeto de su propia creación. De ahí la importancia que toman todas las terapias basadas en cultivar la autoestima. Pero esta ficción pedagógica, con toda la soberbia que comporta, es también la base de la frustración del educador, quien siempre ve su obra como deficitaria y contaminada de ese mundo que pretende negar y crear de nuevo. En el libro Frankenstein educador, el pedagogo Philippe Meirieu analiza cómo las diferentes figuras de este mito (Frankenstein, pero también Pigmalión, el Golem, Pinocho, etc.) están en el centro de la pedagogía entendida como la aspiración práctica y también científica de construir humanos según determinados modelos, valores y expectativas. Acceder al secreto de la fabricación es ser como dioses, pero también es una ficción que pretende calmar la inquietud que en el fondo nos causamos unos a otros. Como escribe Meirieu, las criaturas no se dejan dominar tan fácilmente por sus creadores. La amplia literatura que recoge estos mitos o personajes da testimonio de ello. Y no es porque sean rebeldes por definición, sino porque en último término no hay una sola definición de lo humano ni una sola fórmula para su fabricación. La fórmula es que no hay fórmula, sólo inquietud. Formas inacabadas que dan una acogida siempre tentativa al esfuerzo de vivir. Por eso Meirieu propone una pedagogía frágil, orientada a ofrecer herramientas y a proporcionar condiciones con tal de que diferentes existencias puedan incorporarse a un medio o a un mundo común.

La otra cara de esta pedagogía frágil son las utopías educativas, empezando por La República de Platón. Sus ideas no caben en la realidad histórica. Necesitan partir de sus principios y sostenerse sobre las bases de su propia ficción. El caso del Emilio de Rousseau, en este sentido, es paradigmático. El reencuentro del ser humano con su condición natural, que es lo que Rousseau persigue, es una construcción literaria que defiende su carácter doblemente ficticio: Emilio es una

hipótesis, un ser venido de la nada, huérfano de padres, para no tener vínculos ni herencias, y completamente sano para no deber nada a la muerte. Su vida, por lo tanto, es una ficción que no se preocupa de su aplicación en la vida práctica. Sólo así puede imaginarse, Rousseau, el reencuentro pleno de naturaleza y libertad. La utopía es el único camino que puede remontar el olvido sobre el cual la sociedad ha plantado las bases de la desigualdad y de la dominación.

Esta mirada, a pesar de toda la potencia cultural e histórica que ha llegado a vehicular, tiene un límite: o se queda en la ficción utópica o cae en la frustración histórica, ya sea la frustración personal del cuento de Bachmann, ya sea la frustración colectiva de la acción revolucionaria que persigue la creación del hombre nuevo. Como se preguntaban los ideólogos de la revolución en el siglo XIX, ¿hasta dónde se puede obligar al pueblo a ser libre? ¿Hasta dónde se puede borrar su pasado para que vuelva a empezar, libre de dominaciones? La pedagogía puede llegar a compartir el anhelo mesiánico de la revolución: interrumpir el tejido de lo histórico para volver a empezar. Como el padre de Fipps, se deja atrapar por la ilusión de que cada ser humano que llega al mundo es radicalmente nuevo y puede escribir su historia sobre piel virgen.

Sin embargo, el problema de la educación es el de un reloj que hay que arreglar mientras no se puede detener. Su tiempo ya ha empezado y cada curso que empieza, así como cada vida que llega, ya está siempre en curso. ¿Cómo puede llegar un tiempo diferente a un reloj que no se detiene? ¿Cómo puede surgir un «hombre nuevo» en la ciudad donde ya estamos viviendo? ¿Quién podría ser el «primero», si ya siempre es hijo de unas decisiones que no ha tomado y se inscribe en unas relaciones que no ha escogido y que lo condicionan? En la escuela de aprendices no hay nunca un primer día, sino siempre un día siguiente. El lugar en el que podemos encontrarnos para llegar a ser aprendices y podernos preguntar, juntos, cómo queremos ser educados, no es un laboratorio ni una fábrica donde producir seres libres. En la escuela de aprendices, liberarse de la servidumbre no es un producto o un resultado final. No es empezar de cero, sino poner en tensión los límites de cualquier aprendizaje: ¿cómo aprender libremente cuando nuestras vidas no son absolutamente libres? ¿Cómo ser acogidos por los que ya están, sin alienar la propia libertad? La respuesta no puede ser una fórmula mágica. La emancipación no es un método. Es un contratiempo, una paradoja que pone en práctica un imposible: hacer iguales a los desiguales.

La alianza de los aprendices es un contramito o una contrautopía. No se propone rivalizar con los grandes planes de creación del «hombre nuevo», no pretende

competir con las tecno-promesas de lo posthumano ni sumar, a las ya pensadas, una nueva arcadia pedagógica. Es una idea que no se proyecta en un modelo, sino que se concreta en una perspectiva que cambia la visión, en una acción decidida que altera la experiencia del aprendizaje y su régimen de expectativas actuales. Su sentido es hacer iguales a los desiguales desde una alianza que convierte la educación en el arte de reunir existencias de diferentes edades, trayectorias y condiciones en una acción que las iguala sin equipararlas ni estandarizarlas: tomar juntos el riesgo de aprender. Es decir, aprender unos con otros y unos de los otros, a partir de la conciencia de lo que sabemos y de lo que no sabemos. Éste es el núcleo de la educación como poética y como política de la existencia. Poética, porque recrea una sensibilidad ahogada en el olvido y en la superstición, y política, porque esta creación se da en antagonismo con las relaciones de dominación ya establecidas.

1

La alianza de los aprendices

es un encuentro

La alianza de los aprendices no tiene una página en blanco donde escribir su carta fundacional. Ni piel virgen, ni un mundo desnudo de significados. No empieza nunca desde cero porque es el efecto de un encuentro. Encontrar no es fabricar ni planificar. Es dejarse encontrar y elaborar desde ahí el sentido de una situación. ¿De qué está hecha? ¿Cómo se llega y cómo queremos salir de ella? La pregunta por cómo queremos ser educados no se plantea nunca en el vacío, sino que parte de lo que hay y de quienes ya estamos. No modela objetos, sino que vincula y libera vidas en curso.

Por eso la alianza de los aprendices no escoge a su pueblo, ni segmenta las identidades para las que trabaja, ni selecciona un target de edad, género, clase social o inclinación ideológica a quien se dirige. Acoge, redefine y transforma. Esta receptividad es lo contrario de una relación servil y adaptativa respecto a la realidad. El encuentro de los aprendices no se adapta al sentido de la situación, sino que la crea. El encuentro mismo es la situación que inventa y descubre su propio sentido.

Encontrarse no es, simplemente, juntarse. Tampoco consiste solamente en colaborar o hacer proyectos en grupo. Hay mucha actividad pedagógica, actualmente, que no es más que un simulacro colaborativo que luego se traslada al mundo laboral en forma de metodologías vacías que nos hacen creer que hacemos cosas juntos. Lejos de la sumisión al reconocimiento y de los simulacros de la colaboración, la alianza de los aprendices hace posible que los extraños establezcan un vínculo que no anula su extrañeza, sino que la acoge.

La alianza de los aprendices es, entonces, la alianza de los extraños y hace de la educación y de la cultura una experiencia de la extrañeza. Encontrarse entre extraños para aprender juntos implica encontrarse, también, con todo lo que no

sabemos ni entendemos de los demás y de los seres y las cosas que nos rodean. Lo incomprensible viaja pegado a nuestra piel, decíamos, pero demasiado a menudo se confunde y se reduce a la incomprensión que excluye, estigmatiza y avergüenza. Explota, codifica y destruye. Aprender, como decíamos, es también aprender a no saber, cuidar la sombra, la carencia y el vacío. Acoger la distancia es una forma de proximidad.

2

La alianza de los aprendices se basa en el aprecio mutuo

Cualquier institución social de nuestro tiempo tiende a ser un espacio de circulación. Es evidente por lo que respecta a las actividades explícitamente mercantiles y comerciales. Su razón de ser es la circulación, cuanto más rápida mejor. Cuanta más circulación, más valor añadido. Pero también pasa, cada vez más, en las relaciones afectivas o en la vida cultural y política. Incluso la vida psíquica y la vida íntima necesitan de una estimulación constante de novedades, de movimiento de interacción y de relaciones en circulación. Las políticas educativas actuales también potencian, en muchos casos, esta cultura de la circulación por razones cuantitativas (más estudiantes circulando son más clientes pagando) y por razones ideológicas: entienden que el objetivo principal del aprendizaje es aprender a moverse con agilidad en entornos complejos y cambiantes. La circulación, sin embargo, es la antítesis del encuentro: es una manera de estar juntos sin que nos podamos encontrar, ni descubrir, ni extrañar. El encuentro empieza a ser un encuentro cuando de la experiencia de la extrañeza surge alguna forma de aprecio mutuo. Los que se aprecian mutuamente no pasan de largo. Apreciar es valorar, de tal manera que cada relación pueda generar su valor y su razón de ser.

El giro emocional de la educación ha puesto en el centro los afectos y las emociones que vinculan de manera personal a alumnos y docentes. El aprecio mutuo, en cambio, no necesita psicologizar las emociones ni condicionarlo todo al afecto personal. El amor, en todo caso, es un efecto del aprendizaje: amamos aquello que aprendemos a gusto y la estima hacia aquellos con quienes aprendemos cosas interesantes resulta inevitable. Pero no puede ser el objetivo de la educación, ni siquiera entre padres e hijos. Los padres no educan a sus hijos para ser amados, sino para que éstos tengan una vida plena, para verlos ser. Los maestros no educan a sus alumnos para que los quieran, sino que serán queridos si les enseñan a ser libres.

El aprecio mutuo es la relación que vincula a aquellos que pueden darse valor unos a otros a partir de las relaciones concretas que establecen y de las materias y entornos con los que tratan. El aprecio mutuo no tiene ránquines ni tasas prefijadas. Más allá de la colaboración que sostiene la idea de apoyo mutuo, el aprecio mutuo es la creación de un valor que no existía. Porque es recíproco, genera una relación de igualdad a partir de realidades desiguales. Grandes y pequeños, padres e hijos, experimentados y noveles, expertos y aprendices se encuentran en una relación desigualdad que es la base de cualquier aprendizaje. Sin embargo, la igualdad de valor tiene que ser su efecto. «Aprendo contigo, si tu aprendes conmigo». Esta declaración, implícita, bloquea el poder destructivo de la vergüenza y la amenaza de la irrelevancia que acechan siempre al aprendiz. Una pedagogía emancipadora es la que nos hace igualmente dignos de nuestros saberes y de nuestros aprendizajes. Este valor no puede ser establecido de manera unidireccional, necesita de la reciprocidad. Por eso tampoco puede ser autoadjudicado, como pretende actualmente el mito narcisista de la autoeducación. En el aprecio mutuo, no somos todos objetivamente iguales, pero la figura de la autoridad queda desalojada: combatida cuando se impone, inútil cuando se propone.

3

La alianza de los aprendices

funciona por composición

La alianza de los aprendices no genera una unidad, sino que funciona por composición. Históricamente, los sistemas educativos han tenido como objetivo unificar la experiencia del grupo. Ya sea la experiencia del grupo de discípulos (de un maestro, de una escuela, de una orden religiosa...), del grupo social (en función del estamento, del oficio, de las expectativas), de las identidades sexuales o de la construcción de la unidad política y cultural del pueblo nacional.

La alianza de los aprendices, en cambio, puede ser pensada como una composición abierta de formas de vida. Una composición no es una simple yuxtaposición. No se trata de sumar diferencias ni de coleccionar sus representaciones, como hace el multiculturalismo. Tampoco se trata de dejarse atrapar por la ficción pseudodemocrática que reduce cualquier posición a una opinión de igual valor que otra, es decir, sin ningún valor. Una composición, como en el caso de la música, es una realidad nueva que se genera a partir de las relaciones que la integran. No hace falta unificarlas, las acoge y las sitúa en relaciones de sentido.

La filosofía, como el arte, tiene una tradición perspectivista que entiende que la verdad no es la representación de la totalidad de los objetos (visibles o pensables), sino el conjunto de los puntos de vista que se establecen entre ellos. El perspectivismo no es una descarga en «el color con que se mire»..., todo lo contrario: es la exigencia de tener que situar el propio punto de vista entre otros, es decir, allí donde se cruza y se compone con otros. La educación, en este sentido, es un perspectivismo existencial, porque acoger la existencia no es hacer entrar un objeto nuevo en un sistema ya establecido, sino trabajar qué perspectivas nuevas concretas abre cada encuentro posible. ¿Qué saberes confluyen? ¿Qué problemas, qué prácticas, qué silencios y qué historias?

De ahí que la alianza de los aprendices no genere una unidad, sino un campo de tensiones plural y antagónico al mismo tiempo. El pluralismo epistemológico es una posición crítica que lleva hasta el final la idea de que el conocimiento, para ser válido, tiene que ser justo con el conjunto de formas de conocimiento posibles. Desarrollado por pensadores como Boaventura Sousa Santos, entre otros, reivindica una ecología de los saberes que descentralice las formas de conocimiento del norte global y sus maneras de excluir y de invisibilizar otras formas de hacer experiencia. Esta justicia epistemológica no es una operación salomónica, que reparte a pedazos el conocimiento entre sus interesados, al precio de acabar matándolo, sino una experiencia del conflicto entre mundos que siempre es la sociedad. Aprender unos con otros es entrar, necesariamente, en este conflicto entre mundos.

4

La alianza de los aprendices genera un medio

La composición de perspectivas, saberes y antagonismos abre el sentido de la situación educativa a una relación donde poder ser. Fernand Deligny, como hemos visto, se servía de aquel verbo en infinitivo, permitir, como clave práctica, política y poética, de una manera de estar juntos en el umbral. Ahora podemos entender que este umbral no existe, disponible, como un lugar al que llegar y estar. Es la composición de un medio.

¿De qué está hecho un medio? No es solamente el conjunto de circunstancias o condiciones exteriores que influyen en el desarrollo de un ser. Incluye también las actividades y los vínculos que mantienen estos seres entre sí y con el entorno. El medio educativo no se reduce, por lo tanto, al sistema educativo. Lo atraviesa y lo desborda. El problema es que, así como tenemos referentes para reconocer las instituciones del sistema educativo, nos faltan otros para percibir muchas de las realidades que componen sus medios. La ciudad educa, los medios de comunicación educan, la familia educa, las plataformas digitales educan, etc. Pero estos espacios no dejan de ser ampliaciones de los escenarios por donde circulan nuestras relaciones afectivas, sociales y culturales. Cuando decimos que la alianza de los aprendices genera un medio, nos referimos a otra cosa: al conjunto de referentes comunes que nos permite entender qué significa aprender los unos de los otros desde el aprecio mutuo.

Un ejemplo interesante de la invención de un medio educativo, en el marco de la cultura occidental moderna, es lo que podríamos llamar la comunidad de los lectores. La lectura no es una actividad obvia. Rompe el hilo milenario de la oralidad y sus formas de comunidad. Con la escritura, primero aparece la pregunta «¿quién puede escribir?». Se establece así el poder de los escribas, de aquellos que pueden tomar nota de las actividades de la comunidad (comercio, organización social, leyes, crónicas, libros sagrados...). De Oriente a Occidente,

en un primer momento, tiene más poder la escritura que la lectura. A medida que el libro se convierte en un objeto replicable y asequible, la comunidad vinculada a los archivos y a los libros sagrados se va multiplicando y aparece una figura nueva: la comunidad de los lectores. ¿Quién puede leer? Esta pregunta establece una primera división entre quienes tienen acceso a la letra y quienes no. El analfabetismo es una producción social de exclusión que en otro régimen cultural no existiría.

Pero con la lectura cada vez más distribuida, aparece también aun otra pregunta: ¿quién lee a quién? La comunidad de los lectores no es entonces la de aquellos que están sometidos a la lectura de un solo libro o canon, sino la de quienes se pueden leer unos a otros. Vivida así, la lectura sabotea el monopolio sobre la letra y reinventa la comunidad, desencajándola de sus formas de representación unificadas. ¿Quién soy yo cuando leo? ¿Quiénes somos nosotros cuando leemos? El elemento más importante de la comunidad de los lectores es la imposibilidad de saber nunca del todo qué han leído o qué podrán llegar a leer los otros. Por eso, la lectura desencaja la comunidad haciéndola irrepresentable, incontrolable, indisciplinada. La soledad y la complicidad tejen una alianza. La alianza de los aprendices lectores es la de quienes no tienen miedo de estar solos, porque pueden encontrar libremente sus complicidades. Los que se leen libremente unos a otros no trabajan para la comunidad ya instituida. Siempre están componiendo otras. Por eso dan miedo. Y por eso el poder siempre se ha dedicado a neutralizar los efectos indisciplinados de la lectura, mirando cómo codificar sus sentidos.

En el marco de la cultura occidental, esto ha sucedido de diversas maneras: reconduciendo la lectura a la transmisión de un dogma o verdad revelada (el libro sagrado), convirtiendo el acceso a la lectura en una cuestión de estatus social y cultural (escuela), haciendo de la lectura un asunto exclusivo de los expertos (academia) o entregándola a las dinámicas propias del consumo o de la moda (mercado). En todos los casos, la neutralización del poder de la lectura reduce la comunidad de los lectores a la comunidad de aquellos que se reconocen porque han leído el mismo libro. La lectura funciona entonces como un código de reconocimiento y, por lo tanto, también de exclusión. De esta manera, deja de ser un medio, una composición abierta, para funcionar como un sistema social, político y cultural que organiza y jerarquiza las diferencias.

La experiencia histórica de la comunidad de lectores nos permite preguntarnos: ¿cómo generar medios compuestos de referentes comunes que no homogeneicen

ni codifiquen la experiencia? El mercado responde diversificando los targets de consumo. El sistema educativo lo hace personalizando, cada vez más, las opciones de aprendizaje. La escuela de aprendices, en cambio, porque nace de la alianza de los extraños, lo hace de otra manera. Amplia y radicaliza la pregunta de la comunidad de los lectores y la lleva más allá: ¿quién aprende de quién?

5

La alianza de los aprendices hace iguales a los desiguales

Hacer iguales a los desiguales no es una utopía. Es el sentido de la situación, cuando nos encontramos unos con otros en cuanto aprendices y de este encuentro surge un medio basado en la extrañeza y en el aprecio mutuo. La escuela de los aprendices no es, por lo tanto, una institución alternativa, que se pone al margen del sistema y crea una burbuja para unos cuantos, ni un modelo de institución futura, que se sitúa fuera del espacio y del tiempo. Es una manera de cambiar la experiencia del espacio y del tiempo presentes, así como de las maneras de prestarnos atención. La igualdad de los desiguales es, entonces, el contratiempo que altera los relojes que no se pueden detener, los espacios de la ciudad donde ya vivíamos, el legado de las culturas de las que formamos parte y las relaciones sociales que nos condicionan. Cualquier orden social se basa en unas relaciones de desigualdad y de dominio que los sistemas educativos reproducen, pero que la alianza de los aprendices, cuando se da, interrumpe y desmiente.

Nuestra cultura ha situado la igualdad como una ficción que sólo puede estar en un pasado mítico o en un futuro utópico: el pasado mítico de la ficción religiosa (todos somos hijos de Dios), de la ficción antropológica (antes del contrato social, los humanos vivíamos en condiciones de igualdad natural), de la ficción capitalista (el punto de partida de las trayectorias de vida individuales es la igualdad de oportunidades) o incluso de la ficción intelectual (como seres racionales, todos somos igualmente inteligentes). Los futuros utópicos de cada una de estas cuatro ficciones sólo son su contraimagen: la salvación, la comunidad reconciliada, el mercado libre autorregulado, la sociedad del conocimiento... Se conjugue en pasado o en futuro, lo que tenemos es que la igualdad nunca es una experiencia real. Siempre es aquello que queda fuera de nuestro alcance y de este accidente permanente que es la historia. Aunque sitúa la igualdad en el principio de todo, el igualitarismo mítico, en todas sus formas,

alimenta y potencia la resignación hacia la reiteración de la desigualdad.

Sin embargo, si hay que hacer iguales a los desiguales, es porque la igualdad no está nunca en el punto de partida. Hay que hacerla, inventarla. Siempre es el resultado de algún tipo de intervención política, porque cambia las relaciones de poder existentes, y poética, porque altera los códigos de valor establecidos. Por eso la igualdad no es un ideal abstracto fuera de contexto, sino una relación posible y concreta con los otros, que cambia la percepción de los contextos reales de vida. Cualquier persona, grande o pequeña, que haya sido tratada como una igual, aunque sea una sola vez en la vida, no dejará nunca de percibir la violencia de todo aquello que la dispone, de nuevo, a la inferioridad. El espejo del olvido sobre el que se asienta la normalización de la servidumbre habrá sido roto irreversiblemente. De la misma forma, no hay nada más violento para un «superior» que verse tratado de igual a igual por quienes considera sus subordinados. Entendida así, la igualdad no es un ideal, sino una experiencia concreta que tiene la potencia de mostrar las condiciones materiales y simbólicas de la desigualdad existente y apuntar a su transformación. A partir de aquí, como sostiene César Rendueles en su libro Contra la igualdad de oportunidades, «la igualdad es un proyecto social complejo»,[2] que sólo puede ser desarrollado a partir de compromisos y de obligaciones compartidas, negociadas y batalladas. Como veremos en el siguiente capítulo, en este proyecto social complejo lo que está en juego es la manera en que la imaginación política y la experiencia del tiempo dibujan unos determinados escenarios de futuro en disputa.

En el corazón de esta experiencia situada de la igualdad, nos encontramos de nuevo con la vergüenza. Hacer iguales a los desiguales es, antes que nada, interrumpir la tentación de la vergüenza. «Aprendo contigo, si tu aprendes conmigo», el pacto implícito de la alianza de los aprendices, no define los parámetros de una igualdad formal, sino la complicidad real entre aquellos que saben no saber y que, por lo tanto, pueden tomar juntos el riesgo de aprender. ¿Qué les impide saberse juntos? Si la igualdad puede ser inscrita a contratiempo en nuestros contextos reales de vida, hay que poder analizar qué estructuras sociales, institucionales, culturales y psíquicas lo impiden. Hacer iguales a los desiguales es un trastorno. Hacer iguales a los desiguales asusta, sobre todo a quienes predican la igualdad desde un trono, un altar, un escenario o una cátedra. Hacer iguales a los desiguales hace posible que las preguntas que cualquier aprendiz tiene que atravesar para existir se nos dirijan desvergonzadamente a cualquiera de nosotros: «¿Quién eres tú? ¿Quiénes sois vosotros para arrogaros el poder de escribir nuestro futuro?».

1. Bachmann, Ingeborg, «Todo», en A los treinta años, Tres Molins, Barcelona, 2019, pp. 75-102.

2. Rendueles, César, Contra la igualdad de oportunidades, Seix Barral, Barcelona, 2020, p. 166.

9

Disputar los futuros

Recuerdo una conversación en el patio del colegio. Teníamos unos once o doce años, y por lo tanto debía ser a mitad de los años ochenta. Nos explicábamos, como si fuéramos los primeros en descubrirlo, que habían aparecido dos enfermedades que no se podían curar: el cáncer y el sida. El cáncer nos parecía nuevo, porque todavía entonces se hablaba poco de él o sólo con eufemismos. Recuerdo perfectamente la explicación que alguno de los niños dio del sida: es una enfermedad que hace que puedas morir de cualquier otra enfermedad. Por lo tanto, pensé: si puedes morir de cualquier otra enfermedad, entonces no se cura ninguna enfermedad. Fue mi primera experiencia de un retroceso, de una involución histórica. Éramos hijos de padres de la postguerra y habíamos escuchado hablar del tifus, del cólera, de la difteria, de la desnutrición..., teníamos muy presentes, aún, las manos y los pies retorcidos por la polio... Niños vacunados y bien alimentados, crecimos pensando que en el futuro se podría curar todo. Del mismo modo, éramos de una generación que empezaba a gozar de un bienestar económico y cultural que muchos de nuestros padres no habían conocido. Estudios, coche, segundas residencias, primeros viajes, consumo... La contingencia histórica tomaba forma de evidencia: todo iría mejor y cada generación tendría más recursos y más bienestar que la siguiente. De la ideología del progreso, desmentida por la historia de la modernidad, sólo nos quedaba una microhistoria entre padres e hijos, que veían cómo llegaba la prosperidad y los horizontes se ensanchaban. La imaginación es muy curiosa: proyecta futuros a partir de presentes que ni mira ni cuestiona. Pero el cáncer, el sida, el «botón rojo» de la guerra fría, con el que todos fantaseábamos (¿qué loco apretará el botón?) estaban ahí para recordarnos, si queríamos entenderlo, que la historia no la dicta ninguna ley, sino nuestras ideas, nuestras acciones y nuestras representaciones.

Ahora estamos bajo el horizonte del colapso. En el perfil de WhatsApp de mi hijo de trece años pone: «Tranquilos, en 2050 moriremos». Para los jóvenes de la extinción, sus posibles rebeliones no cuestionan el colapso. Si se dan, tienen lugar en tiempo de prórroga. Más que percibir un retroceso, han pasado

directamente a calcular el tiempo que les queda. El futuro es un entreacto. La educación, como arte de la existencia que se basa en transmitir, compartir y transformar los conocimientos disponibles de generación en generación, inscribe su actividad en el tiempo y le da forma. Durante la modernidad, el tiempo del aprendizaje ha estado proyectado hacia el futuro: la perfectibilidad, el progreso y la prosperidad eran diferentes caras de este esfuerzo individual y colectivo que se justificaba por sus beneficios en el día de mañana. En una sociedad donde los imaginarios de futuro han quedado atrapados en el pasado incompleto y superados por los escenarios inminentemente apocalípticos, ¿qué sentido y qué necesidad puede tener aprender? ¿Cómo queremos ser educados cuando del presente no se deriva ningún futuro imaginable que no sea la catástrofe?

El tiempo de la promesa

El tiempo de la promesa se ha roto. Uno de los diagnósticos más habituales a la hora de explicar la situación de crisis del sistema educativo es que el ascensor social se ha detenido o está bajando. Es decir, que la escuela ya no es ninguna garantía de una mayor igualad ni de una movilidad social ascendente para las clases sociales más desfavorecidas. Entonces, ¿por qué ir a la escuela? ¿Para qué aprender cosas que no nos prometen un futuro mejor? La foto fija de este diagnóstico puede ser cierta. Pero ¿cómo hemos llegado hasta aquí? ¿Y de dónde viene la idea de que la escuela es la institución que tiene que hacer posible la movilidad social?

Decir que los jóvenes y los niños de hoy son la primera generación que vivirá peor que sus padres es una afirmación tan ciega como la de mis amigos y la mía en el patio del colegio, sorprendidos porque descubríamos que había enfermedades que no se podían curar. A pesar del esfuerzo del filósofo Steven Pinker para hacernos creer cuantitativamente en el progreso imparable de la humanidad,[1] cualquier mirada un poco amplia sobre la historia desmiente la premisa de esta afirmación. Para empezar, y sin ir más lejos, la generación de mis padres, hijos de la postguerra española, vivió material y anímicamente mucho peor que la generación de mis abuelos, jóvenes en el primer tercio del siglo XX. Y así podríamos ir desmintiendo la obviedad del progreso, prestando atención a la diversidad de situaciones que caracterizan la historia humana, en diferentes lugares y momentos. ¿Qué nos ha hecho creer, entonces, en la movilidad social y, concretamente, en la idea de que la educación es su principal garantía?

«La escuela ha llegado a convertirse en la única solución que somos capaces de imaginar para una sorprendente cantidad de desafíos y de problemas»,[2] afirma César Rendueles. El sexismo, el cambio climático, la democracia, la igualdad social, la obesidad, la violencia..., todos los problemas caen en un mismo saco, llamado escuela. Y añade Rendueles: este recurso a la educación como solución a todos los problemas es «un placebo discursivo, fruto de la impotencia política que nos lleva a proyectar en la educación nuestras esperanzas fallidas en la

igualdad social».[3] Siguiendo el análisis de Christopher Lasch en La rebelión de las élites, Rendueles argumenta que el concepto de movilidad social es un concepto elitista que justifica el privilegio de las élites como un premio a su talento, a su esfuerzo o a su mérito. La meritocracia hace de la igualdad de oportunidades la única definición posible de una igualdad que no entre en conflicto con la libertad individual, entendida como la libre competencia y recompensa entre individuos. «Históricamente, el concepto de movilidad social se formuló claramente cuando ya no se podía negar la existencia de una clase social degradada de asalariados ligados a esta situación de por vida; dicho de otra forma, cuando se renunció definitivamente a la posibilidad de una sociedad sin clases.»[4] El triunfo de la meritocracia coincide, según Lasch, con la mercantilización competitiva de cada vez más ámbitos de la vida y la creciente separación de las élites respecto al resto de la sociedad y de sus intereses. De esta manera, se consolidan unos individuos y unas clases superiores que creen no deber nada a nadie ni tener, por lo tanto, ningún compromiso con el conjunto de la sociedad. Actualmente podríamos decir, incluso, con el resto del planeta.

No hay destinos ni futuros comunes y el crecimiento económico ya no es percibido como un motor que trabaja para el conjunto de la sociedad ni de la humanidad. De hecho, el motor mismo del crecimiento indefinido está en cuestión en un planeta donde los límites del crecimiento ya hace décadas que han sido señalados y que ahora ya no son vistos como un techo, sino como un abismo. Por otro lado, la implementación de un sistema educativo público y obligatorio en la mayor parte de países del mundo quizá ha protegido a las clases más excluidas, pero no ha contribuido a disminuir la segregación social, que se perpetúa incluso a través de los sistemas públicos. Tenemos instituciones educativas y culturales públicas, pero no tenemos instituciones que se hagan cargo de un verdadero encuentro entre clases y grupos sociales, que no sea el consumo de diversidades folclorizadas. ¿Cómo podemos imaginar, entonces, una amplia socialización entre iguales que realmente pueda ser la promesa en camino de una sociedad más justa, donde la educación sea buena para todos? ¿Es la escuela la que se tiene que hacer cargo de esta promesa, cuando la geografía de nuestros barrios y pueblos, dibujada por la especulación inmobiliaria, va en su contra? ¿Tiene que hacerse cargo la escuela, cuando la invasión íntima de las plataformas audiovisuales y las redes sociales conforman, segundo a segundo, los cerebros de los más jóvenes y de los no tan jóvenes? ¿Tiene que hacerse cargo la escuela, cuando las reformas laborales, las regulaciones de los alquileres y las medidas sociales coinciden en proponer un escenario cada vez más precario y violento para los mismos niños y jóvenes que queremos hacer libres y felices a

través de la educación?

El tiempo de la promesa, si es que existió alguna vez, ya hace mucho tiempo que ha sido roto, y no lo ha hecho solamente la escuela. Lo ha provocado un sistema que nos ha hecho llegar a creer que sólo tendrán futuro quienes se lo merecen o que han tenido mucha suerte, ya sea gracias a su talento o a las circunstancias. En este escenario, el sistema educativo sigue organizado por cursos, tiene una puerta de entrada y muchas de salida, porque el abandono escolar crece y se diversifica, incluso en el abandono interior de aquellos que quizá terminan todos los ciclos, sin haberse creído ni interesado nunca por nada.

Para la mayoría, excluidos de cualquier imaginario compartido acerca de un futuro mejor, la educación se instala en un no-tiempo: un curso tras otro, como una condena para toda la vida que no conduce a ninguna parte, excepto al juego infinito de no perder alguna oportunidad. Este juego toma la forma vacía de un futuro sin promesa: el proyecto como forma que estandariza la relación con cualquier tipo de actividad (desde un tema en la escuela hasta una propuesta de exposición, de investigación científica o de empresa) y la predicción, algorítmica o aun humana, que a partir de la recogida de datos pretende acotar el futuro en forma de opciones y de escenarios posibles. Como explica Axel Rivas en el libro ¿Quién controla el futuro de la educación?,[5] las fuerzas tecnoeducativas que están conquistando la educación, tanto dentro como fuera del sistema institucional, a partir de plataformas interactivas (editoriales, de aprendizaje en línea, calendarios de tareas, etc.) basan toda su potencia en su capacidad de acumular tantos datos que no solamente alcanzan altos niveles de control, sino sobre todo una capacidad de predicción que predestina cada una de nuestras vidas de manera personalizada. Entre otros muchos ejemplos y referencias, Rivas recoge las palabras de José Ferreira, de la plataforma Knewton: «Sabemos exactamente cuándo fracasarás y podemos cambiarlo. Lo sabemos literalmente todo de cómo aprendes y sobre cómo aprenderías mejor».[6] En un sistema educativo cada vez más ubicuo y sin tiempo, el futuro se reduce a ser un itinerario adaptativo que traduce los comportamientos anteriores en posibles itinerarios individuales de éxito o de fracaso.

Futuros póstumos

«Me han robado mi infancia y mi futuro (…) ¿Cómo se atreven? (…) Nunca los perdonaremos.» Son las palabras de la activista por el clima Greta Thunberg el 23 de septiembre de 2019 en la 74 Asamblea de las Naciones Unidas. La idea de futuro robado ya había aparecido en los movimientos juveniles de 2011, tal como expresó el colectivo Juventud sin Futuro, que en el contexto del 15M se había manifestado con el lema «Sin casa, / sin curro, / sin pensión», y que en sus manifiestos declaraba: «Nos habéis querido robar el futuro, pero nos habéis quitado el miedo». En menos de una década, el futuro robado ha cambiado radicalmente de escala: del futuro entendido como bienestar personal y social, precarizado ahora por la crisis económica, al futuro de la vida humana en el planeta, como lo que se encuentra irreversiblemente amenazado por el proceso actual de extinción de ecosistemas y de especies, entre ellas, la humana.

Sea como sea, los habitantes del siglo XXI, somos aquellos que no imaginamos ningún futuro que no sea catastrófico. Incluso parece que deseemos el apocalipsis, para poder descansar de la inquietud producida por tanta incertidumbre y por la angustia de tanta impotencia. Nuestro presente ni imagina ningún futuro deseable, ni es el futuro que las anteriores generaciones habían deseado. Somos la decepción de cualquier futurismo anterior, y para nosotros cualquier futuro ya es más que una decepción. Es una amenaza. Nuestra experiencia del tiempo ha entrado en una condición póstuma, en la que cualquier expectativa compartida se sitúa en el después de un después y toma la forma de un por lo menos o de un todavía.

Esto se percibe claramente en los proyectos educativos: los que se formulan desde una visión de futuro, lo hacen de tal manera que privatizan las expectativas y las presentan como fórmulas de éxito basadas en aprender a adaptarse mejor a un futuro del que dicen que no sabemos nada. Para el resto, el sistema educativo se presenta como ese lugar donde por lo menos podrán salir del gueto familiar unas horas, donde por lo menos harán una o dos comidas en condiciones, donde por lo menos verán a otros niños, donde por lo menos dejarán las redes sociales un rato, donde por lo menos oirán hablar, si escuchan,

de algo que no sean ellos mismos, donde por lo menos se sacarán un título más o menos devaluado... ¿Pueden la escuela y sus extensiones postobligatorias sobrevivir a su condición fantasmagórica y póstuma de justificarse en un ¿por lo menos? Bajo la servidumbre adaptativa, la educación sólo puede prometer dos relaciones posibles con el futuro: una, para aquellos que, cada vez más flexibles, conseguirán adaptarse a sus continuos cambios y exigencias. Otra, para los inadaptados: quedar, como decíamos, fuera de juego. Para ambos, el futuro es oscuro, porque es ese tiempo que cancela cualquier posibilidad de imaginarlo.

La prueba de esta radical cancelación de la imaginación respecto a cualquier tipo de futuro compartido es la proliferación de historias, películas y análisis tanto científicos como filosóficos que proyectan lo que sería «un mundo sin nosotros». Se trata de un imaginario presente en muchas cosmovisiones, antiguas y modernas, occidentales y no occidentales, desde el Edén hasta El planeta de los simios, desde los mitos de la creación, donde los humanos siempre acostumbran a llegar tarde y por accidente, hasta todo tipo de visiones apocalípticas, dentro o fuera de este planeta, incluida la explosión o la disolución en la nada. Como escribe el filósofo italiano Franco Berardi, «Bifo», «el futuro se convierte en una amenaza cuando la imaginación colectiva no puede ver alternativas a la devastación».[7] En estos momentos, sólo hace falta mirar los catálogos de las plataformas audiovisuales online o hacer un repaso de algunas de las corrientes de pensamiento contemporáneo más de moda, como el realismo especulativo, el aceleracionismo o ciertos tipos de posthumanismo, para darse cuenta de que el mundo sin nosotros es un imaginario dominante y deseado.

La condición póstuma es la forma que actualmente toma la vergüenza de ser humanos a la que nos referíamos al principio del libro y que hasta ahora había tenido su expresión más dolorosa a mitad del siglo XX, después de la experiencia del fascismo y con las guerras mundiales. Es la vergüenza hacia un ser tan poco noble que sólo puede actuar provocando más destrucción, y tan impotente que ni siquiera puede revertir el daño que él mismo causa. Ya lo vaticinaban los personajes de Chéjov desde el presente de sus existencias en suspensión: «Ya ha oído usted lo que ha dicho Astrov: que destruyen ustedes irracionalmente los bosques y que pronto no quedará nada en la tierra. De ese mismo modo irracional destruyen al ser humano y, por causa de ustedes, pronto no quedará nada en la tierra, ni lealtad, ni honradez, ni capacidad de autosacrificio. ¿Por qué no pueden ustedes mirar con indiferencia a una mujer que no es la suya?». [8] Son palabras de Yelena en El tío Vania. Cuando no hay promesa, la única fidelidad es la posesión. Los personajes de Chéjov son

conscientes de que quizá es mejor no hacer nada y que cualquier movimiento brusco, incluso el del amor, sólo causará más dolor. Aun así, ni siquiera ellos pueden evitar vivir, sin saber cómo ni por qué. Cuando no se puede mirar hacia adelante, nos podemos inventar un futuro que mirará atrás, un futuro retrospectivo que quizá se acordará de nosotros... o quizá no. Dice Astrov: «(...) Me senté, cerré los ojos – mira, así – y me puse a pensar. Me preguntaba si quienes vivan después de nosotros dentro de cien años, o doscientos, y a quienes ahora estamos abriendo camino, se acordarán y hablarán bien de nosotros».[9] ¡Apuesto a que no!

Si la educación inscribe los conocimientos disponibles en un tiempo vivido entre generaciones y formas de vida en transformación, ¿cómo se puede llevar a cabo una acción educativa con sentido en tiempos póstumos? ¿Cómo aprender algo que no sea una carrera contra el tiempo o una pérdida de tiempo? Chéjov, por ejemplo, inventa una mirada retrospectiva que enlaza el presente con el futuro, cuando el presente no sabe imaginarse más allá de sí mismo. Es una mirada que no permite decir nada, quizá, sobre lo que vendrá, pero que proyecta una nueva luz sobre los vivos y sobre su pasado. Les permite pensarse. Para mí, el papel de los maestros dentro de la alianza de aprendices tiene que ser precisamente éste: ofrecer miradas que enlacen el tiempo de los vivos con el de quienes han existido antes y con el de quienes están en camino, si llegan, de tal manera que puedan pensarse unos a otros, unos de otros. Éste es el sentido más profundo y más necesario de lo que llamábamos el riesgo de aprender juntos.

Opacidad

Si el futuro es oscuro es porque el presente es opaco. La oscuridad del futuro es la sombra que proyectan unos presentes que no sabemos leer. «El futuro no es una dimensión natural de la mente, sino una modalidad de la percepción y de la imaginación, un modo de expectativa y de atención, y sus configuraciones cambian según las culturas»,[10] escribe aún Bifo. Educar es dar herramientas para leer el propio tiempo y ponerlo en relación con los que ya han sido y con los que están por venir. Por eso el maestro es también un aprendiz, porque el tiempo en el que enseña no es del todo suyo ni encaja con el de quienes aprenden con él. Siempre hay que volver a aprender a leer. Por eso la tarea emancipadora de la alfabetización no es la que consiste en transmitir la herramienta del lenguaje ya construida. Entendida así, la alfabetización se confundiría con la evangelización o con la conversión a partir de la palabra revelada. Alfabetizarnos es la actividad de volver a descifrar juntos el texto y los subtextos (con sus olvidos y sus silencios) que configuran la trama de un tiempo.

Preguntarnos cómo queremos ser educados implica podernos preguntar, entonces, qué futuros podemos imaginar y con qué pasados nos queremos vincular. La educación es un arte de la existencia porque rehace la experiencia del tiempo contra la dictadura de lo que es y de lo que tiene que ser. Cuando queremos comprender, lo que no se deja leer pierde su inmunidad y empieza a emitir significados que pueden ser discutidos. Como escribe Néstor García Canclini, «conocer es atravesar abismos»,[11] pero para atravesarlos lo primero que hay que hacer es abrirlos, arrancarlos a la arbitrariedad que los hace aparecer como evidentes. «Se vuelve insegura cualquier descripción de la estructura social (...). Captar el orden de las personas y de las cosas requiere, más que nunca, estar pendiente de su arbitrariedad. La sociedad es un laberinto de estrategias.»[12] La opacidad del presente no es un hecho natural. Es el resultado, como escribe Canclini, de un conjunto de estrategias que confluyen en aumentar la ilegibilidad de la realidad.

Las estrategias de la opacidad de nuestro tiempo son muchas. Hemos visto antes cómo la ignorancia es un recurso producido por la información misma y por los

usos que el aparato científico, político y empresarial hacen del conocimiento cuando lo convierten en la base de nuevas formas de confusión. La realidad simbólica que organiza los sentidos de nuestro tiempo es una gran máquina de producir ilegibilidad. Nos obliga constantemente a leer y a aceptar fragmentos de texto (temarios, contratos, cláusulas de privacidad, programas de formación, tutoriales, timelines de información, etc.) que no podemos entender. Aprendemos, así, a actuar en un mundo que se nos ha vuelto ilegible no porque la naturaleza haya dejado de ser ese libro que Francis Bacon nos prometía llegar a descifrar un día, sino porque no hay naturaleza, sólo la expresión bulímica de un cerebro atrofiado.

Frente a esta experiencia, los discursos expertos invocan tres palabras clave: complejidad, velocidad e incertidumbre. Tres nombres para la inquietud, que no es devuelta, así, como si fuera una realidad objetiva: vivimos en un mundo complejo, rápido e incierto. Dicho esto, parece que no haga falta añadir nada más. Ante cualquier fenómeno, se impone la sensación de que todo va muy rápido y que es demasiado complejo para poder acompañar su comprensión. Lo incomprensible ya no viaja pegado a nuestra piel, sino que es la amenaza que nos hace cada vez más difícil sentir una piel. La piel es una mediación entre nosotros y otras cosas, temperaturas, contactos, sensaciones y emociones. Es una de las maneras que tenemos de aprender la mesura en la desmesura, una proporción de lo vivible en la desproporción del universo en el que vivimos. Sin piel, sólo queda la representación imparable de la complejidad, la velocidad y la incertidumbre de lo que llamamos mundo y que precisamente entonces deja de serlo.

Al principio del libro citábamos estas palabras de David Foster Wallace: «En realidad aprender a pensar significa ejercitar un cierto control sobre qué piensas y cómo lo piensas. Quiere decir ser lo bastante consciente y estar lo bastante alerta como para escoger a qué prestas atención y escoger de qué manera construyes sentido a partir de la experiencia».[13] De lo que se trata es de aprender a mirar y a comprender sin hacernos esclavos de la velocidad y de la complejidad. Aprender a pensar es aprender a distinguir niveles, a situar problemas y a establecer relaciones significativas entre elementos diversos. Por ejemplo, la devastación ambiental que está llevando a cabo el capitalismo actual y el apocalipsis como imaginario cultural pertenecen a registros distintos. Son dos maneras de dar forma y expresión a la imposibilidad de imaginar el futuro desde este presente. Confundirlos es impedir situar el problema de quién y cómo está llevando a cabo la devastación del planeta y condenarnos, así, al colapso

como realidad y como destino inevitable.

Este laberinto opaco captura el no-saber de los aprendices y lo convierte en una ignorancia sumisa y rentable. Es una ignorancia que, como hemos visto, no es una simple ausencia de conocimiento. Más bien se trata de una forma de conocimiento profundamente ignorante de sí mismo, de sus contextos y de lo que deja por pensar y por hacer. Muchos estudiantes tienen hoy la sensación de que lo que aprenden no sirve para nada. No se trata, solamente, de que sus estudios no les ofrezcan salidas profesionales en un mercado laboral estallado. La sensación generalizada es que lo que se aprende en las escuelas y universidades realmente «no dice» nada. No «dice nada» porque no sirve para hacer hablar al mundo en que vivimos ni entrar en conversación con él. Hace más ilegible la realidad en la que tenemos que vivir y sobrevivir. El sistema educativo y la academia en general colaboran, pues, con un analfabetismo ilustrado que no se combate con más formación, sino con un saber más consistente. Utilizando una palabra antigua, podríamos decir: con un saber más sabio, o con una ignorancia más docta. García Canclini lo explica así: se trata de «trabajar en lo no resuelto de las explicaciones».[14]

Saberes de futuro

¿Cuáles tienen que ser, entonces, los saberes del futuro? Esta pregunta se hace de forma recurrente y más ahora, que las sucesivas crisis colaboran, también, en decretar la crisis de la educación y la necesidad urgente de su renovación. Como en cualquier mercado, hay respuestas para todos los gustos y todas ellas defienden su novedad y su necesidad.

La más habitual y la más servil, como hemos visto, es la respuesta adaptativa, para la cual los saberes del futuro tienen que ser aquellos que se adapten mejor a los cambios del mercado global y a las innovaciones tecnológicas. Una parte importante de las propuestas innovadoras actuales se derivan de este planteamiento, aunque no siempre lo expliciten tan crudamente. La respuesta adaptativa es fácil de dar, pero también de rebatir: si estos cambios son los que tienen que pautar el guion de la nueva educación, ¿quién se hace responsable de ellos? ¿En manos de quién están y qué visión del mundo expresan?

También hay intentos de dar respuestas programáticas, que presenten nuevos contenidos y paradigmas de conocimiento. Es especialmente interesante leer y comparar los documentos que en este sentido han elaborado en las últimas décadas dos personajes tan contrapuestos como Edgar Morin y Dominic Cummings. El filósofo francés elaboró un informe para la Unesco el año 1999 que se titulaba «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro».[15] El asesor político británico, cerebro de la campaña del brexit y actual mano derecha de Boris Johnson, trabajó durante años en el Ministerio de Educación y redactó un extenso documento que tiene colgado en abierto en su web y que se titula «Algunos pensamientos sobre educación y prioridades políticas»,[16] escrito en 2013. El primero propone una ética planetaria para una comunidad humana que ha perdido el sentido de su común pertenencia a la Tierra. El segundo, un proyecto de pensamiento integrador para aquellos que puedan ser capaces de sintetizar los grandes problemas de la humanidad y tomar decisiones correctas. Morin tiene una perspectiva humanista. Cummings, una perspectiva tecnoelitista. Pero lo interesante de contraponer los dos documentos es ver su efecto espejo. Si Morin organizaba su propuesta en siete saberes, Cummings

también propone siete áreas.

Los saberes de Morin son: 1) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, 2) los principios de un conocimiento pertinente, 3) la condición humana, 4) la identidad terrestre, 5) cómo afrontar las incertidumbres, 6) la comprensión, 7) la ética del género humano.

Las siete áreas de Cummings son: 1) matemáticas y complejidad, 2) energía y espacio, 3) física y computación, 4) ingeniería biológica, 5) mente y máquina, 6) método científico, educación y toma de decisiones, 7) economía política, filosofía para evitar catástrofes.

Es evidente que se trata de dos registros, dos campos semánticos y dos conjuntos de referentes epistemológicos muy alejados. Pero lo que es interesante es que comparten el punto de vista: una mirada sobre el todo y para el todo. Para Morin, se trata de los problemas fundamentales que tienen que ser tratados en cualquier sociedad o cultura. Para Cummings, los integradores tienen que ser aquellos que sean capaces de «una mirada cruda sobre el todo» (a crude gaze at the whole). La complejidad a la cual ambos intentan dar forma programática es una configuración totalizadora de los límites de la experiencia posible. Se obtiene por abstracción del punto de vista. ¿Quién habla? ¿Y a quién se dirige? El informe de Morin está escrito a partir de la pregunta por la sostenibilidad. El de Cummings, bajo la amenaza de la disrupción y de la catástrofe. Ambos ven el tiempo bajo la sombra de un futuro en peligro. Uno propone combatir el error y la ilusión. El otro, la mediocridad y el fracaso. Ambos confían en la ciencia y en la tecnología, en los saberes clásicos y en la filosofía. Sin embargo, lo que hacen es abstraer las preguntas, las prácticas y las maneras de hacer concretas de cada ámbito del saber, para situarlas como grandes cuestiones frente a los grandes miedos. Todo es tan grande, que sólo los «grandes hombres» como ellos y las «grandes instituciones» para las cuales trabajan pueden creer que les harán frente.

La abstracción y la totalidad son el privilegio de quienes se pueden desentender de las situaciones concretas y de sus límites reales. Si los suyos son los saberes del futuro, está claro que este futuro será el que continúen diseñando y orientando a quienes se creen capaces de esta visión. Cummings no lo disimula, trabaja directamente para estos visionarios, a quienes confía el futuro de unas organizaciones y de unas corporaciones más eficaces. Morin y las posiciones que defienden una educación de la conciencia ética global, aunque prediquen lo

contrario, no están tan lejos. La complejidad les permite incluir la disonancia sin escucharla, la desproporción sin inquietarse y la extrañeza sin incomodarse. Por eso invoca la complejidad, que tanto gusta a gestores y a intelectuales.

Los saberes del futuro serán aquellos que se hagan cargo de las situaciones del presente. Que asuman la dificultad sin cargarla de complejidad y que en vez de diseños de alta sofisticación sepan detectar cuáles son los elementos esenciales que definen cada situación de aprendizaje y de vida. Para ello hacen falta saberes y recursos elementales: lenguajes y herramientas básicos al alcance de todo el mundo, desde el inicio y desde el primer día. En vez de dibujar el horizonte final de un paradigma de conocimiento totalizador, lo que necesitamos es trazar las líneas básicas de sus puntos de partida. Los buenos especialistas de cada campo son precisamente quienes han entendido el funcionamiento más básico de los lenguajes con los que trabajan. Todo el sistema educativo y sus entornos de aprendizaje tendrían que trabajar coordinadamente para asegurar estas bases. Volviendo al sabio y educativo Diderot, cuando preparaba el programa de una universidad futura para la zarina de Rusia, escribió en un momento del informe: «¿Qué tiene que llevarse uno de una escuela pública? Buenos elementos».[17]

Si lo que queremos es dominar la complejidad, la velocidad y la incertidumbre, necesitaremos ponernos en manos de expertos y de tecnologías que hagan grandes modelos, análisis de prospectiva, consultorías, formación, evaluaciones, rúbricas, power points y, finalmente, consignas fáciles que podamos seguir con credulidad. Contra esta forma de subordinación cognitiva, lo más efectivo es preparar y compartir «buenos elementos»: ésta tendría que ser, para mí, la única consigna para una buena educación y, me atrevería a decir, para la vida en general.

«Buenos elementos» es una consigna que no admite la credulidad: los elementos hay que probarlos. Se resisten a las trampas y a los engaños. Si la materia prima de un plato es mala, da igual que el cocinero la disfrace con complejidad gastronómica. Si la capacidad lingüística de alguien es pobre, importan poco los títulos o éxitos que acumule o el lenguaje experto que utilice, no podrá hacer nada más que disimular su impotencia. Si la sensibilidad de escucha o de percepción de una persona es nula o está saturada de códigos de reconocimiento, nunca tendrá acceso a una experiencia mínima del mundo que lo rodea. Si la relación entre dos sonidos o dos colores no se palpa con una sensibilidad libre, las listas musicales o audiovisuales que podamos acumular en el móvil sólo serán ruido. Si cuando se estropea un ordenador sólo sabemos apagar y volverlo

a encender, nunca cogeremos un lápiz o se nos ocurrirá enviar una nota. Nos quedaremos solos. Si en cualquier punto del planeta no sabemos sentir por dónde sopla el viento, da igual la conciencia planetaria que tengamos, no veremos venir el fuego ni la tormenta. Si no nos hemos mirado nunca a los ojos, da igual que hagamos cursos de gestión emocional y dirección de equipos. No podremos relacionarnos nunca con nadie.

Lo mismo ocurre con los recursos y las herramientas de aprendizaje. Lo hemos vivido con la pandemia de la COVID-19 y el cierre de escuelas. ¿Realmente el principal problema de que se cierren las escuelas es que una parte importante de la población no tiene conectividad a internet? En países que tienen televisión pública, radios públicas, espacio al aire libre, bibliotecas repletas de libros cerradas y el sistema de correos y de reparto domiciliario en funcionamiento..., ¿no es posible imaginar y organizar una acción educativa coordinada y de calidad a partir de todos estos elementos ya existentes? ¿Qué imaginarios y qué intereses hacen que esto no sea pensable y que todo el esfuerzo se dedique a complicar más la situación buscando una conectividad imposible o convirtiéndola en la excusa para no hacer nada?

El futuro está en la base; el mañana, en el punto de partida. Los buenos elementos están al alcance de todos, si los identificamos, los elaboramos y los compartimos. Ésta es la tarea principal de los educadores que se atreven a situarse de tú a tú en una alianza entre aprendices: preparar las materias básicas con las que despertar la experiencia del mundo e invitarnos a compartirla. Como escribíamos más arriba: «No hagas como yo, haz conmigo».

Poéticas del tiempo

«El tiempo es ignorancia»,[18] un desenfoque debido a la imperfección de una descripción propia de los humanos. Ésta es la tesis a la que ha dedicado su vida de científico el físico teórico italiano Carlo Rovelli y que explica, entre otros libros, en El orden del tiempo. El mundo de las micropartículas, en su gramática elemental, es un mundo sin tiempo. No hay un ahora, un presente global objetivo para el universo, ni un antes y un después. Solamente una red de interacciones, de acontecimientos que se influyen unos a otros. «Las cosas del mundo trenzan danzas a ritmos diversos.»[19] La temporalidad es la perspectiva que corresponde al rincón del mundo al que pertenecemos. Por lo tanto, podemos decir que somos nosotros quienes damos el tiempo a las cosas, o a la manera en que las cosas cambian entre sí. Del mismo modo, somos nosotros quienes nos damos el tiempo a nosotros mismos. Somos en el tiempo, no porque el tiempo nos acoja o nos determine, sino porque lo creamos como una forma de relación a partir de nuestra ignorancia del mundo. Por eso, el tiempo no es una variable física, sino una poética. Y no hay un tiempo único, sino múltiples temporalidades que se tejen y que incluso se contradicen entre sí. Rovelli no se refiere únicamente a las formas culturales que toman los calendarios o las cosmovisiones del tiempo. Se refiere al hecho mismo de ser tiempo. No es una unidad, sino una disonancia.

Nosotros somos el tiempo. Y lo somos porque el cerebro, en la insuficiencia de su perspectiva, trabaja como una memoria para unir los procesos dispersos que componen la experiencia. El cerebro es una máquina del tiempo porque es, sobre todo, memoria. La memoria no sólo archiva. Recuerda para anticipar. La memoria crea el futuro. Se mueve hacia adelante y hacia atrás relacionando las huellas que se acumulan en nuestro cerebro y lo que éstas nos permiten imaginar. Rovelli, desde su mirada de físico, destaca la importancia de la memoria. Lo mismo aventuraba Diderot y afirman algunos filósofos y neurocientíficos actuales. El cerebro es una máquina del tiempo gracias a la actividad religadora de la memoria. Como hemos visto, este cerebro tejedor no se localiza únicamente en nuestras neuronas, sino en la amplia red de relaciones que establecemos con nuestros ámbitos de experiencia.

No es casualidad, entonces, que la guerra contra el tiempo se haya convertido también en una guerra contra la memoria y contra sus expresiones culturales. Se presenta como un combate didáctico contra la mala praxis de la memorización sin sentido ni comprensión. Evidentemente, cualquier práctica educativa que no genere sentido ni comprensión debe ser erradicada. El problema es que esta estigmatización de la memoria va más allá. No se ataca solamente la memorización mecánica, sino que se nos intenta convencer de que no hace falta recordar nada porque todo está en la red. Que no hace falta memorizar nada porque todo es información. Reducir la memoria a gestión de la información es anular su condición creadora de experiencia y generadora de tiempos compartidos.

Quien no recuerda nada será esclavo del presente y no podrá imaginar futuro alguno. Quien no recuerda nada es un terminal, una interfaz por donde pasan unidades de información más o menos bien seleccionada. Nada más. Borrar los recuerdos ha sido un sueño totalitario recurrente. Actualmente, se enseña a no recordar y por eso constantemente se nos invita a almacenar. Todos los dispositivos que acompañan nuestras vidas son almacenadores: archivos digitales, nubes online, galerías de fotos, cadenas de mensajes, apps compartidas... Pero la memoria no es sólo un archivo. Es la actividad que hace que el archivo siempre vivo de nuestras huellas tenga y renueve su sentido, para nosotros mismos y para otros. La memoria crea el futuro. La educación cultiva el tiempo haciendo de la memoria una actividad significativa de transmisión, de interrogación y de transformación. Si la educación es el arte de la existencia, es porque es un arte de la memoria. «Somos las historias contenidas en esos veinte complejos centímetros que tenemos detrás de los ojos, líneas dibujadas por las huellas que ha dejado la agitación de las cosas del mundo y orientadas a predecir acontecimientos de cara al futuro.»[20]

En esta guerra contra el tiempo que es el presente en suspensión del capitalismo global, el oficio de educar se ve reducido al inmediatismo de los resultados, al presentismo de los procedimientos y a la amenaza de la pérdida de tiempo. La experiencia del tránsito, del recorrido y de la transformación a través del aprendizaje es sustituida por la experiencia de la sucesión de instantes, de fases, de juegos organizados por etapas que se cancelan una a la otra. Es la disrupción convertida en pedagogía: cada instante se cierra en la evidencia de sus resultados. Cada actividad empieza y acaba en sí misma, en una demanda exponencial de actividad sin dirección. Se trata de no parar nunca para no ir a ningún lugar. No hay nada más trágico, en nuestra sociedad, que ver a niños y

niñas que desde muy pequeños tienen la experiencia de no tener tiempo. No solamente les hemos robado el futuro. Hemos expulsado la infancia del tiempo. Nunca el tiempo es perdido.

El tiempo no es una ilusión. Es una perspectiva. Como tal, no viene dada, sino que tiene que ser constantemente trabajada. La cultura, incluida su dimensión científica, es la expresión de este trabajo siempre inacabado que da forma al tiempo y a nuestra ignorancia del mundo. Y la educación es la práctica concreta con la que los humanos nos damos el tiempo los unos a los otros a través de las distintas expresiones que le hemos dado. Convierte esta ignorancia profunda que tenemos del mundo en una perspectiva desde donde aprender juntos a vivir. La educación es el obrador del tiempo compartido. Es el taller donde los aprendices despiertan y ensayan la imaginación.

Políticas de la imaginación

Recordar es imaginar. Es decir, hacer presente la imagen de una cosa, persona, idea o sensación que no está y que por alguna razón, cierta o no, situamos en un pasado. De la misma forma, podemos imaginar lo que no ha sucedido nunca o lo que un día llegará a ser. La imaginación vincula, pues, lo que está y lo que no está, lo que sabemos y lo que no sabemos, así como las diferentes dimensiones del tiempo entre sí. Es curioso que una actividad tan poderosa de nuestra mente haya sido tan menospreciada en nuestra cultura. O quizá lo ha sido precisamente por esto. Por su capacidad de generar vínculos y relaciones de forma libre.

La imaginación ha estado dominada por un paradigma epistemológico que, como hemos visto, se basa en la acumulación y sistematización de conocimiento considerado cierto. Desde esta aspiración, la imaginación es una actividad inquietante que se mueve entre mundos supuestamente incompatibles: la sensibilidad y el entendimiento, el cuerpo y la mente, la imagen y el concepto, la sensación y la razón, así como los tiempos diversos de la experiencia. La imaginación es la inestable frontera entre el ser y el no ser, entre lo que sabemos y lo que no sabemos.

Desde los inicios de la filosofía sistemática, la imaginación ha sido reducida a la categoría de una facultad mimética de poco valor y muy expuesta al engaño y al error. Es la posición que le da Platón, por ejemplo, en la famosa «teoría de la línea» que expone en La República. La subjetividad moderna le dará más atribuciones y la imaginación ya no será considerada solamente mimética o representativa, sino también una facultad productora y creativa. Precisamente por ello será vista como más peligrosa todavía y será sometida o bien a la normatividad del conocimiento verdadero, o bien relegada a la actividad estética, a la infancia y al juego. De ahí la manera en que aún hoy nos referimos a la imaginación, como una virtud artística o como una característica que apreciamos en los niños. En cambio, cuando nos referimos a un adulto muy imaginativo, más bien empezamos a preocuparnos...

Sin embargo, la imaginación no es solamente una facultad subordinada al

conocimiento. Es la actividad que hace presente lo ausente y justamente por ello, más allá de la estética, es también una virtud ética y política. Sin embargo, esta imaginación no es una actividad espontánea y pura, como han dejado entender las elaboraciones románticas de la imaginación como una fuente de creación no contaminada. La actividad de imaginar está condicionada y colonizada por todo el legado cultural, afectivo y político que organiza el sentido de nuestras existencias históricas. Por eso hay que «entrenar la imaginación», como defiende la filósofa india Gayatri Spivak, a quien ya hemos hecho múltiples referencias a lo largo del libro. Entrenar la imaginación para preparar el conocimiento y reorganizar los deseos es, para Spivak, la tarea de una educación que es inseparablemente estética y política.[21] La imaginación, escribe Spivak, es «the instrument of the othering»,[22] el instrumento que hace otro al otro y a uno mismo. El instrumento del extrañamiento, podríamos llamarla así, y por lo tanto la base de la alianza de los aprendices. La imaginación desorganiza los aprendizajes meramente adaptativos, pero no es arbitraria, porque incorpora y compone, literalmente, las existencias extrañas. Tiene que acogerlas y aprender de ellas sin avergonzarlas ni avergonzarse. Avergonzar es lo contrario de imaginar: anular y destruir la existencia del otro, la singularidad de su perspectiva sobre el mundo. Por eso la imaginación es el sustrato de la convivencia.

No hay imaginación, pues, que no sea política. El individualismo nos ha hecho creer que ser imaginativo es una característica propia de cada uno, incluso un don, una gracia o un talento que algunos tienen y otros no. Pero la imaginación no es un don, es una práctica que se aprende: es la práctica de hacer presente lo ausente. Es la composición libre, pero no arbitraria, de las perspectivas sobre el mundo. Para el profesor David Bromwich se trata del poder de dar la más alta realidad posible a pensamientos, acciones o personas que no son ni nuestras ni nos resultan cercanas. La condición para poder hacerlo, según su reflexión, es reconocer que no nos conoceremos nunca lo suficiente a nosotros mismos como para poder basarnos en una identidad que nos prescriba nuestra conducta.[23] Así, la imaginación, como fuerza ética, se deriva de un no-saber, de un no conocernos lo bastante que nos abre a la existencia y a la perspectiva de los otros. De otros presentes, pero también de aquellos que ya han existido o están por venir.

Hace muchos años que autores como George Orwell, entre otros, han alertado sobre la agonía de la imaginación, como aquel animal que en cautiverio no puede crecer. Es un tema recurrente sobre todo en la literatura contemporánea. La década del cerebro ha propiciado que esta alerta se alimente de narraciones y

de personajes distópicos, cuyos cerebros tuneados e intervenidos por las máquinas y la química llegarían a poder programar su propia imaginación. La química ya monitoriza y controla nuestras emociones. El futuro que no sabemos imaginar ya está aquí. El sistema del capitalismo cognitivo busca soluciones innovadoras, respuestas creativas, saltos tecnológicos, propuestas disruptivas... Entrena las mentes en el ejercicio de un ingenio rápido y estandarizado. Pero neutraliza y castiga la imaginación ética y política que anuda los tiempos, ausentes y presentes, y acoge las existencias extrañas. El analfabetismo ilustrado es un sistema de conocimiento sin imaginación. Por eso su saber se acumula sin generar relaciones posibles, ni medios habitables ni composiciones que podamos discutir ni compartir.

Sin necesidad de recurrir a distopías tecnofuturistas, las palabras más impactantes que he escuchado sobre la imaginación en peligro las escuché de viva voz de la boca de la socióloga turca en el exilio Nazan Üstündag en un acto que compartimos en junio de 2018 en Barcelona sobre la filosofía que había detrás de la revuelta de las mujeres de Rojava, en el Kurdistán turco. Nazan Üstündag explicaba cómo los movimientos sociales turcos de 2011, que cristalizaron en torno a la conocida revuelta de Gezi Park, en muy poco tiempo se encontraron sometidos a unos niveles de represión, tortura y amenaza personal y colectiva que nunca hubieran podido imaginar. Hay que leer los relatos del libro Estambul, Estambul, del también represaliado Burhan Sönmez, para llegar a hacerse una idea.[24] No haberlo podido imaginar fue una de sus principales debilidades, lo que los llevó a una destrucción inesperada y a muchos, como a ellos dos, a la represión y al exilio. Üstündag, en la charla que presencié, hizo una llamada a la cultura, al pensamiento y al activismo como una «autodefensa de la imaginación». Autodefensa de la imaginación para poder continuar imaginando presentes más justos y futuros mejores, a pesar de la represión. Pero también autodefensa de la imaginación como la necesidad de no olvidar que lo peor también puede ocurrir y que a veces está más cerca de lo que podemos pensar.

El problema de la educación hoy es que la actual guerra contra el tiempo hace muy difícil leer el presente y nos obliga a disputarnos los pocos futuros que se nos ofrecen. Para unos cuantos, tienen forma de isla de lujo en medio del marasmo; para otros, forma de chaleco salvavidas en un mar tempestuoso y sin socorristas. Casi no hay margen. Ni tránsito, ni recorrido. Sólo una carrera impulsada por la amenaza: ¿hasta dónde llegarás antes de caer, si es que llegas a salir?

Frente a esta amenaza, la escuela de aprendices no pretende restaurar la seguridad del tiempo de la promesa, que proyecta el sentido del esfuerzo de hoy en el premio de mañana. La educación no es una agencia de seguros donde cada estudiante podría calcular su cartera de riesgos y de oportunidades. Es una invitación a comprender el presente para poder imaginar el futuro. La invitación a hacer próximo lo extraño y extraño lo próximo. El futuro no es nada más que un presente bien imaginado. Y la educación, el oficio y el compromiso de aprender a hacerlo sin avergonzarse.

1. En su libro Pinker, Steven, En defensa de la Ilustración, Paidós, Barcelona, 2018.

2. Rendueles, C., op. cit., p. 274.

3. Ibídem, p. 278.

4. Lasch, Christopher, La rebelión de las élites, Paidós, Barcelona, 1996, p. 71.

5. Rivas, Axel, ¿Quién controla el futuro de la educación?, Siglo XXI, Madrid, 2019.

6. Ibídem, p. 106.

7. Berardi, Franco «Bifo», After the Future, AK Press, Edimburgo, 2011, p. 59.

8. Chéjov, Antón, Ivanov, La gaviota, Tío Vania, Alianza Editorial, Madrid, 1990, p. 241.

9. Ibídem, p. 227.

10. Bifo, op. cit., p. 17.

11. García Canclini, Néstor, El mundo es un lugar extraño, Gedisa, Barcelona, 2014, p. 17.

12. Ibídem, p. 15.

13. Wallace, David Foster, op. cit.

14. García Canclini, N., op. cit., p. 139.

15. Cummings, Dominic, Some Thoughts on Education and Political Priorities. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre.

16. Morin, Edgar, Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Unesco, París, 1999. Disponible en: https://dominiccummings.files.wordpress.com/2013/11/20130825-some-

thoughts-on-education-and-political-priorities-version-2-final.pdf

17. Diderot, Denis, Pla d’una universitat o d’una educació pública en totes les ciències, PUV, Valencia, 2005, p. 50.

18. Rovelli, Carlo, El orden del tiempo, Anagrama, Barcelona, 2018, p. 108.

19. Ibídem, p. 21.

20. Ibíd., p. 140.

21. Spivak, Gayatri, An Aesthetic Imagination in the Era of Globalization, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 2012, p. 122 (trad. cast.: Una educación estética en la era de la globalización, Siglo XXI, Madrid, 2017).

22. Ibídem, p. 324.

23. Bromwich, David, Moral Imagination, Princeton University Press, Princeton (NJ), 2014, p. 11.

24. Sönmez, Burhan, Estambul, Estambul, Minúscula, Barcelona, 2019.

EPÍLOGO

No queremos saber

Texto de Marina Garcés para la Escola Massana. Centre d'Art i Disseny. Otoño 2017.

Diseño de Bendita Gloria.

No queremos saber.

No queremos saber vuestros saberes temerosos.

Tampoco nos guían los mapas de las cárceles
de lo posible.

La burocracia, el cinismo y el oportunismo son el pan con el que se esclavizan las mentes, se embridan los deseos y se domestican los retos. No queremos aprender a calcular *el precio de la angustia.*

No queremos saber lo que hay que saber.

Ni ser excelentes.

Ni ser competentes.

Tampoco complacientes ni obedientes.

Nos importa más lo que no sabemos que los conocimientos que ya tenemos. Por eso, entre nosotros, damos lugar a los maestros, a los maestros verdaderos que hacen y dejan pensar, que hacen y dejan vivir, que hacen y dejan crecer.

Maestros antiguos para problemas siempre nuevos.

Recibir es más importante que comunicar.

Escuchar es más importante que producir.

Acompañar es más importante que proyectar.

No hay aprendices sin maestros, ni maestros
que no sean, siempre y todavía, aprendices.

En un tiempo en el que la vida y la experiencia
se han privatizado e individualizado, la autoformación,
la autoayuda, la automoción y la autoestima han
dinamitado el valor de la transmisión.

Transmitir es poder decir *nosotros* a través de lo que nos damos: saberes, experiencia, palabras, problemas, vivencias, formas y sentidos.

Por todo ello, nos gusta cuidar la palabra *escuela* y la palabra *estudio*.

La escuela es el lugar en el que el estudio es la actividad a través de la cual compartimos nuestros aprendizajes. No cualquier escuela es una escuela, ni todos los estudios del mercado nos permiten estudiar. Hacer escuela es disponer del espacio, del tiempo y de la atención que hacen posible que el estudio nos transforme y nos exponga a una relación con contenidos que no nos dejarán igual.

Cuando *estudiar* ha pasado a significar «sacarse un título», está claro que tenemos un verbo expropiado que reconquistar.

Estudiar es lo que hace cualquiera que indague
y mantenga despierta la atención hacia lo que aún
no ha sido codificado.

No queremos saber vuestros saberes temerosos, decíamos.

Por eso necesitamos aprender la duda que interrumpe las

credulidades de nuestro tiempo.

Queremos forjar los saberes que combaten las opresiones de nuestro mundo. Porque nunca sabemos lo bastante si lo que queremos es hacer un mundo mejor, ni nunca lo sabemos todo si lo que nos mueve es no dejar de intentarlo.

Este reto no tiene límites de edad, ni por arriba ni por abajo: es una llamada a la complicidad de los más pequeños y de los mayores.

Tampoco tiene límites de lengua, de raza, de género ni de origen: los saberes tejen el continuo de la diversidad del mundo e implican manos, materias, palabras, texturas y horizontes.

Porque llevamos con nosotros el impulso de este
deseo y la riqueza de esta diversidad de mundos,
la nuestra es la voz de los aprendices, de aquellos
para quienes aprender no es un trámite ni un tránsito,
sino una continua forma de compromiso.

Nuestros retos son humildes y exigentes a la vez.

Su punto de partida es la materia en bruto del mundo.

Su horizonte, el que pueden esbozar las ideas
de una ciudad-escuela a cielo abierto.